

CELENA IZABEL DO AMARAL

**REPRESENTAÇÕES DO FEMININO E MASCULINO NAS
ESTÓRIAS INFANTIS**

**Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre em Sociologia,
Programa de Pós-Graduação em Sociologia,
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Universidade Federal do Paraná**

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Tarcisa Silva Bega

**CURITIBA
2004**

Ao Victor (Tutucho),
que acaba de completar um ano de vida e,
como ninguém, divide seus dias de alegria.

Ao ... (Pitico),
menininho querido, que está a caminho.

A todas as crianças,
de todos os países,
de todas as cores.
E que tão precocemente estão sujeitas
às desigualdades de gênero.

AGRADECIMENTOS

À Escola que me estendeu os braços, possibilitando a realização deste estudo.

A minha orientadora, prof^a Maria Tarcisa, pela atenção, companheirismo, eficiência, confiança e também pela coragem de enveredar comigo neste caminho de incertezas, mas que permite sonhar com uma saída digna.

À prof^a Ana Luisa, pela significativa contribuição apresentada durante o exame de qualificação, pela participação na banca de defesa, acessibilidade e carinho sempre presentes.

Ao prof. José Miguel Rasia, pelos importantes comentários durante o exame de qualificação, pela alta sensibilidade e apoio nos momentos difíceis.

À prof^a Lia Zanotta Machado, por aceitar prontamente fazer parte da banca de defesa.

A Iria Zanoni Gomes, querida e especial professora de graduação, pela constante dignidade, afetividade e preocupação em elevar minha auto-estima nas situações desfavoráveis.

Ao prof. Márcio Sérgio B. S. de Oliveira, ao prof. Mario Fuks e à prof^a Sílvia Maria Pereira de Araújo, exemplos de dedicação e profissionalismo, dos quais me orgulho de ter sido aluna.

A todas as professoras e professores desta Universidade, cuja competência e seriedade serviram de estímulo para mim.

Às colegas de mestrado, pelos momentos compartilhados dentro e fora da universidade, especialmente a Jacymara Forbeloni e a Marisete Hoffmann Horochovski, amigas tão queridas.

A minha filha Fernanda, menina – mulher, pela atitudes corajosas, pelo encanto de reinventar a vida e me surpreender a cada dia.

Ao meu filho Fabio, menino – homem, pela firmeza de caráter, incentivo e gestos solidários.

Aos meus queridos irmãos, Bilor, Leno Sérgio, Pedro Jorge, Leonel Ricieri, Nei Gentil e Lenine Carlos, por nunca duvidarem da minha capacidade, pela

espontaneidade e capacidade em desfazer tensões, provocando as mais gostosas gargalhadas

Ao Filipe P. Dembiski Bueno, pelas perguntas e comentários instigantes.

À Alsira Pelisson Bueno e ao Antonio D. Bueno, pela amizade e por aquele insistente jeitinho de perguntar a quantas andava a dissertação.

Ao Edson Brognoli e à Maria Francisca (Chica), pelo carinho, interesse e credibilidade permanente.

Ao amigo Fernando A. Costa Júnior, pelas palavras encorajadoras, além do eterno senso de humor.

Ao Cícero Claro Amaral e à Rosinha, pelo afeto e apoio contínuo.

A minha mãe, Theresina, que já se foi, mas mantém viva a superação dos desafios, a força da mulher, a crença em um mundo melhor.

Ao meu pai, Ricieri, por me mostrar a importância do estudo, pelo incentivo constante, por me fazer acreditar que é possível ir além.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a efetivação deste trabalho, a todas as fontes de inspiração.

Ao Espedito, grande companheiro, que me acompanha e torce por mim, sempre... por seus braços que abraçam meus objetivos, minhas esperanças.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	xv
LISTA DE TABELAS	xv
LISTA DE FIGURAS	xvii
RESUMO	xix
ABSTRACT	xxi
 INTRODUÇÃO	 1
 CAPÍTULO 1 - LITERATURA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS:	
APROXIMAÇÕES TEÓRICAS	9
1.1 ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DA LITERATURA INFANTIL: UM BREVE RETROSPECTO	9
1.1.1 Literatura infantil e escola	20
1.2 ABORDAGENS SOBRE AS REPRESENTAÇÕES	26
1.2.1 Representações sociais	26
1.2.2 Representações de gênero	29
1.2.2.1 Notas históricas	29
1.2.2.2 Da categoria “mulher” à categoria “gênero”	32
1.2.3 Representações da infância	41
 CAPÍTULO 2 – A PESQUISA: ETAPAS DE REALIZAÇÃO E	
METODOLOGIA	48
2.1 A DIFICULDADE EM REALIZÁ-LA	48
2.2 A CHEGADA NA ESCOLA	48
2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	50
2.3.1 Fase de coleta e organização dos dados	51
2.3.2 Resumo das histórias	53
2.3.3 Agrupamento das representações de gênero	66
 CAPÍTULO 3 – GÊNEROS, ESPAÇO PÚBLICO E PRIVADO	71
3.1 ESPAÇO PRIVADO	77
3.1.1 Responsabilidade com as crianças	77
3.1.1.1 Gênero feminino	78
3.1.1.2 Gêneros feminino e masculino	80
3.1.1.3 Gênero masculino	82
3.1.2 Serviço doméstico	89
3.2 ESPAÇO PÚBLICO	94
3.2.1 Ocupações mais restritas	94
3.2.1.1 Gênero feminino	94
3.2.1.2 Gênero masculino	96
3.2.2 Ocupações diversas (profissões)	104
3.2.2.1 Gênero feminino	104

3.2.2.2 Gênero feminino e masculino	108
3.2.2.3 Gênero masculino	108
CAPÍTULO 4 – GÊNERO FEMININO E GÊNERO MASCULINO	112
4.1 AUTORIA DAS ESTÓRIAS E ILUSTRAÇÕES	120
4.2 DISTRIBUIÇÃO DESIGUAL DE PODER ENTRE OS GÊNEROS	123
4.2.1 Masculino positivo e Feminino negativo	123
4.2.2 Feminino positivo e Masculino negativo	130
4.2.3 Feminino positivo e Masculino positivo e negativo	137
4.2.4 Feminino e Masculino negativos	142
4.3 CARACTERÍSTICAS VINCULADAS AOS GÊNEROS, APONTANDO OU NÃO RELAÇÃO DIRETA ENTRE ELES	146
4.3.1 Feminino positivo	146
4.3.2 Masculino positivo e negativo	150
4.3.3 Feminino negativo	152
4.3.4 Masculino negativo	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	165
SITES CONSULTADOS	169
LIVROS DE LITERATURA INFANTIL PESQUISADOS	170

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – DIFERENÇAS ENTRE PARADIGMAS TRADICIONAIS E EMERGENTES NA LITERATURA INFANTIL	18
QUADRO 2 – LINHAS DA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL CONTEMPORÂNEAS	52
QUADRO 3 – ESTÓRIAS DE LITERATURA INFANTIL PESQUISADAS	53
QUADRO 4 – EXEMPLOS DE CARACTERÍSTICAS ASSOCIADAS AOS GÊNEROS E Nº DE VEZES ENCONTRADAS NAS ESTÓRIAS INFANTIS DE 3ª SÉRIE	70
QUADRO 5 – REPRESENTAÇÕES DOS GÊNEROS FEMININO E MASCULINO NAS ESTÓRIAS DE LITERATURA INFANTIL DE 3ª SÉRIE– 1º GRAU ITEM 3.1.1 RESPONSABILIDADE COM AS CRIANÇAS	88
QUADRO 6 – OCUPAÇÕES DIVERSAS ASSOCIADAS AO GÊNERO FEMININO NAS ESTÓRIAS INFANTIS DE 3ª SÉRIE	104
QUADRO 7 – OCUPAÇÕES DIVERSAS ASSOCIADAS AOS GÊNEROS FEMININO E MASCULINO NAS ESTÓRIAS INFANTIS DE 3ª SÉRIE	108
QUADRO 8 – OCUPAÇÕES DIVERSAS ASSOCIADAS AO GÊNERO MASCULINO NAS ESTÓRIAS INFANTIS DE 3ª SÉRIE	109
QUADRO 9 – AUTORIA DAS ESTÓRIAS E ILUSTRAÇÕES SEGUNDO O GÊNERO	120

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – RESPONSABILIDADE EM RELAÇÃO ÀS CRIANÇAS ASSOCIADA AOS GÊNEROS NAS ESTÓRIAS INFANTIS DE 3ª SÉRIE	78
TABELA 2 – OCUPAÇÕES MAIS RESTRITAS ASSOCIADAS AOS GÊNEROS NAS ESTÓRIAS INFANTIS DE 3ª SÉRIE	94
TABELA 3 – OCUPAÇÕES DIVERSAS ASSOCIADAS AOS GÊNEROS NAS ESTÓRIAS INFANTIS DE 3ª SÉRIE	
TABELA 4 – AUTORIA DAS ESTÓRIAS E ILUSTRAÇÕES SEGUNDO O GÊNERO	104 120

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	102
FIGURA 2	111
FIGURA 3	128
FIGURA 4	129
FIGURA 5	132
FIGURA 6	136
FIGURA 7	138
FIGURA 8	139
FIGURA 9	140
FIGURA 10	141
FIGURA 11	145
FIGURA 12	146
FIGURA 13	154

RESUMO

Análise das representações de gênero realizada em quarenta e quatro histórias infantis contemporâneas (extraídas de trinta e sete livros), nas linguagens escrita e ilustrativa, publicadas sobretudo nas décadas de 1980 e 1990 e veiculadas em uma escola particular de Curitiba, no final do século XX. Utiliza-se de dados quantitativos e qualitativos, no intuito de identificar se as relações sociais entre os gêneros feminino e masculino reproduzem padrões sexistas, até que ponto os padrões tradicionais de comportamento encontram-se nos textos contemporâneos e como e em que medida os gêneros ocupam as esferas pública e privada, selecionando as representações mais expressivas – pelo maior número de vezes apresentadas ou pelo conteúdo. Detecta-se que o cuidado com crianças e, principalmente, as responsabilidades domésticas permanecem direcionadas às mulheres, enquanto que as atividades ligadas ao trabalho remunerado, desempenhadas em espaço público, estão bastante voltadas aos homens. A associação do gênero feminino com este espaço geralmente vem relacionada a alguma ocupação extensiva ao âmbito doméstico, remunerada ou não. A oposição binária feminino/masculino revela também uma distribuição de poder desigual e, conseqüentemente, de prestígio entre os gêneros, cabendo ao masculino uma posição mais elevada na esfera social, tanto pelas funções desempenhadas quanto pelas características a ele atribuídas. Embora a literatura infantil manifeste certa ruptura em relação aos padrões tradicionais associados aos dois gêneros, está longe de apontar uma proporção de equivalência entre ambos, contribuindo, assim, para manter a distância que os separa.

Palavras-chave: Representações de Gênero; Desigualdade; Poder; Literatura Infantil.

ABSTRACT

Analysis of the gender representations, made of forty-four stories for children (extracted from thirty-seven books), in written and illustrative language, published mainly in the 80's and the 90's and propagated at a private school in Curitiba, at the end of the twentieth century. Quantitative and qualitative data are used to identify if the social relationships between the female and the male genders reproduce sexist patterns, up to which point the traditional behavior patterns are found in contemporary texts and also how and how much the genders occupy the public and private spheres, selecting the more expressive representations – by the number of times shown or by the content. It can be detected that women are in charge of the care of children and, mainly, of the domestic responsibilities, while the paid activities, performed in public, are related to men. The female gender's association with this environment is generally related to some occupation extensive to the domestic environment, remunerated or not. The binary opposition female/male also reveals an unequal distribution of power and, consequently, of prestige between genders, being up to the male to have a more elevated position in the social sphere, both through the performed functions and the characteristics assigned to him. Although the literature for children manifests a certain rupture with the traditional patterns associated to both genders, it is far away from pointing out a proportion of equivalence between them, contributing, by this, to keep the distance that separates them.

Key words: Gender Representations; Unequality; Power; Literature for Children.

INTRODUÇÃO

A Luciana (...) é a pior beijeira que eu já vi na vida (...). Já encontrei a Luciana beijando o Alfredão (...); o Pancada, que anda de moto zumbindo dia e noite; O César Augusto, dono da casa mais bonita do bairro; O Fukaya, O Salada, o (...). Outro dia, coitada, foi legal! (...) O Otávio tinha enganchado o aparelho dele no da Luciana e os dois ficaram presos pela própria boca. A rua inteira deu risada. Foi o beijo mais demorado (...) e só acabou porque a dona Dirce levou os dois correndo no dentista... Menino meio arrepiado, p. 14

Margarida não era problema. Não só era medrosa como ruim de pontaria. Era só pular pra esquerda, enquanto ela armava a vassoura pra direita. Era só ir pulando como atleta pra ela se encolher. Era até bom quando ela vinha com a vassoura, pois Churulim demonstrava sua agilidade. Nem jogador de futebol conseguia driblar tanto.”; “Seu Paulo nem levou susto, veio valente em cima do rato. Dona Marta ficou de longe, encolhida de medo, mas incentivando: - Mata, senta a bota nele. Corre que esse é dos espertos. Ajuda, meninos. De repente toda história novamente, p. 7, 14-15

Aplaudiram um Churulim desajeitado em seu terno escuro com gravata, um cravo cheiroso e vermelho na lapela. Aplaudiam uma Ri risonha e elegante no seu vestido branco e longo, com véu e grinalda, os pêlos enroladinhos, tudo como viu numa revista de modas.”; “Foi um tal de subir e descer, com muitos ratos já meio bêbedos e rindo exageradamente, quase acordando os da casa.”; “O pulo que Churulim deu [ao saber que seria papai] quase atingiu as tábuas do assoalho da casa. A gargalhada acordou a rataiada e o povo da casa. De repente toda história novamente, p. 41-43

Você não tem vontades e opiniões? (...) Filomena não conseguia entender este pássaro esquisito e perguntou: - Você vive preso nesta gaiola, não pode voar? - Voar pra quê? Eu tenho casa, comida e água limpinha - reafirmou Doradue. - E isso lá é vida de papagaio? Você tem asas para conhecer o mundo, enfim, ter liberdade - disse Filomena.”; “Filomena estimulou: - Experimente esta laranja, ponha o bico nela. Doradue perguntou: - Pra que comer ou experimentar esta laranja? Eu tenho outras coisas na minha gaiola. Filomena insistia: - Experimente, só a experiência ensina a gente, muito mais que a TV ou uma gaiola com coisas prontas. Doradue duvidava: - Não sei não. - Vamos tentar? - perguntou Filomena. Ufa! Finalmente nosso amigo bicou a laranja. O despertar de Doradue, p. 9-10, 14-15

- Quem quer experimentar? – Eu – disse uma jovem que devia ter a mesma idade de João. – Você é uma menina – espantou-se o menino. – Uma descoberta de gênio! – desdenhou a jovem. – Como é que é, posso ou não posso experimentar? – Olha, acho que esse instrumento é um pouco perigoso para meninas. – Na realidade João não era machista, ele apenas não sabia o que dizer. Contavam-se nos dedos de uma mão quantas vezes ele havia visto uma menina. Vocês sabem, vida de alquimista é cheia de proibições. – Pois eu acho isso coisinha de bebê. A menina, com o orgulho ferido, pegou de João a prancha com rodas [que ele havia criado] e saiu andando com tanta desenvoltura que chamou a atenção de todos. Quando voltou, disse a ele: - Você precisa de peças como esta aqui. - Tirou da roupa um pedaço de ferro em espiral. - Eu dei o nome de mola, vai fazer com que a prancha possa virar para os lados. O pequeno alquimista e o elixir da longa vida, p. 14-15

Diante dos conteúdos apontados nos trechos acima, abre-se um leque de indagações, como estas: que tipo de representações de feminino e masculino uma criança de oito, nove anos de idade pode elaborar a partir dessas histórias? Como a escola lida com tais representações, reafirmando-as ou não (se é que ela tem isso de forma consciente), quando se utiliza desses recursos didáticos como material de leitura obrigatória, por exemplo? E, também, independente do projeto de educação que os pais tenham para seus filhos, qual o peso que essa literatura exerce na formação dos papéis, das funções, da constituição de homem e mulher? Até que ponto ela contribui para endossar ou superar as concepções e posições historicamente construídas sobre estes seres? Enfim, essas preocupações emergiram durante um estudo realizado em uma escola sobre socialização de crianças.⁸

Sem ter um objeto claramente definido no início da pesquisa e considerando as diversas possibilidades oferecidas pelo espaço escolar, não somente ficamos atentas a muitas delas, como delas tiramos proveito.⁹ Assim é que, ao tomarmos conhecimento

⁸ Em 1997, durante o curso de graduação em Ciências Sociais (UFPR), realizamos a pesquisa *A reprodução de padrões sexistas na escola*, em uma escola particular de Curitiba, de educação infantil e ensino fundamental, classe média e porte médio (possuindo aproximadamente novecentos estudantes).

⁹ Além de uma turma de 3ª série, selecionada para observação direta em sala de aula, e mais crianças nas aulas extracurriculares e durante o lazer (conforme ver-se-á no Capítulo 2), também observamos a atuação das(os) professoras(es), regentes de classe ou não [envolvendo as relações entre elas(es), com as crianças e dessas entre si], verificamos o material didático dirigido a tal série (cadernos, livros, materiais complementares), os livros infantis, a decoração da sala e da escola de uma maneira geral, aplicamos um questionário à referida turma, bem como entrevistamos as (os) professoras(es) diretamente vinculada(s) à ela etc. Em decorrência deste estudo, proferimos a palestra intitulada *A (re)produção de padrões sexistas na escola* para os alunos do “Curso de Especialização em Comunicação e Tecnologias na Educação” (UFPR), no dia 16 de junho de 2000. Com o mesmo título, participamos com comunicação de pesquisa nos eventos: *Fazendo gênero 4: cultura, política e sexualidade no século XXI*, Florianópolis. GT **Práticas pedagógicas**. UFSC, 2000, resumo p. 51-52 e no 1º Congresso de Humanidades: *Diálogo de Saberes*, Curitiba. GT **Questões de gênero**. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes/UFPR, 2000, resumo, p. 239, com a diferença de que, enquanto no primeiro divulgamos resultados mais abrangentes, envolvendo dados obtidos através dos recursos acima mencionados, no último centramos nossa atenção nas brincadeiras desenvolvidas pelas meninas e meninos no momento específico do lazer. Com o tema *A imagem feminina nos livros didáticos*, participamos do I Encontro Internacional: *A Representação da Imagem Feminina*, Londrina, Tema Geral: **Literatura infanto-juvenil**. Centro de Letras e Ciências Humanas, Cursos de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Londrina, 2001, resumo p. 93. Sob o título, *Literatura infantil: manutenção ou produção de novas relações de gênero?*, participamos do II Encontro de Estudos de Gênero: *Corpo, Sujeito e Poder*, Curitiba. GT **Gênero e literatura**. Núcleo de Estudos de Gênero da UFPR, 2001, resumo p. 18. E com *Resistências na literatura infantil em desconstruir papéis sociais*, participamos do XII Congresso Nacional dos Sociólogos: *A Profissão de Sociólogos*

dos materiais disponíveis, não titubeamos em verificar também os livros infantis.¹⁰ Todavia, levando-se em conta a necessidade de recorte exigido pela pesquisa e do amplo material que obtivemos, acabamos por não utilizá-los na ocasião, o que não nos impediu de selecioná-los para um próximo estudo.

Devido a inquietação que nos acompanhou naquela época, intensificada na proporção do alcance dos resultados obtidos através dos respectivos materiais,¹¹ sentimo-nos compelidas a nos debruçar sobre essas histórias tentando alcançar alguns significados alheios a sua especificidade, mas nem por isso ausentes das várias dimensões que cercam as crianças na realidade e fantasia.

Adotando a perspectiva de análise das representações de gênero, nosso objeto de estudo consistiu em saber que representações sociais de gênero estavam presentes nas diferentes linguagens (escrita, ilustrativa) de histórias infantis veiculadas em uma escola particular de Curitiba no final do século XX. Para isso, procuramos identificar as diversas formas de representação de gênero contidas em quarenta e quatro histórias, de trinta e sete livros (presentes em uma das salas de aula)¹² acerca de suas personagens, fossem elas pessoas, animais, plantas, entidades fantásticas, selecionando as mais expressivas.

Mais especificamente, buscamos identificar se as relações sociais entre os gêneros feminino / masculino reproduziam padrões sexistas; se existia ou até que ponto os padrões tradicionais de comportamento encontravam-se nos textos

numa Era de Incertezas, Curitiba. GT **Gênero e sociedade**. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes/UFPR, 2002, resumo p. 38. Se em ambos os eventos dirigimos nossa análise para alguns dos livros (publicados na década de 1990), no segundo procuramos reforçá-la mediante temas extraídos de exemplares da *Revista do Professor*, editados em época próxima do respectivo evento.

¹⁰ Motivação que se acentuou, talvez, pela nossa formação anterior no campo de Letras.

¹¹ Aos poucos, fomos percebendo que o sexismo estava consolidado na coletividade escolar. As representações, tipicamente tradicionais sobre os gêneros feminino/masculino, foram identificadas no ambiente físico, no material de ensino, no material informativo, no discurso e comportamento dos agentes (adulto e infantil) – em momentos formais e informais.

¹² Lembramos que esse material, selecionado em 1997, estava localizado na sala de uma 3ª série.

contemporâneos; e como e em que medida os gêneros ocupavam as esferas pública e privada.

Pensamos que nas histórias infantis, as relações sociais entre os gêneros feminino / masculino apontam um caráter assimétrico, favorecendo o masculino; os modelos comportamentais se alteram no tempo e no espaço; o gênero feminino, ao contrário do masculino, tem menor visibilidade na esfera pública.

Após a construção do objeto, definição dos objetivos e criação dessas hipóteses, buscamos elementos teóricos que pudessem dar suporte às questões já levantadas, nos conduzindo, ao longo da pesquisa, às respostas menos evidentes.

Em razão da amplitude do tema desenvolvido neste estudo, lidando com categorias distintas mas também interligadas, adiantamos algumas concepções sobre elas visando não somente descongestionar a parte teórica específica, mas apostando no resultado de uma compreensão menos enfadonha e mais eficiente. Concomitante a isso, trazemos outras informações pertinentes às questões de gênero e ao respectivo objeto.

Como se sabe, as histórias infantis fazem parte dos meios de socialização. Suas mensagens variadas, explícitas ou não, podem conter discriminações voltadas a grupos oprimidos (crianças e mulheres, por exemplo), implicando, conseqüentemente, numa relação de dominação para com esses, podendo também se revelar de maneira sexista.

Os estudos de gênero, bem como a crítica literária, fazem parte dos diferentes discursos teóricos que serviram de suporte aos estudos culturais. Esse novo campo interdisciplinar, resultante da *virada cultural*, marcou profundamente a vida intelectual e acadêmica a partir de 1960, iniciado na Europa e estendendo-se a outras fronteiras, não só exercendo influência mas também modificando suas práticas.

HALL (1997) afirma que toda prática social está interligada com o significado; daí que ela depende da cultura devido ao seu caráter discursivo. As relações familiares, de gênero e sexuais não passavam pelo domínio do poder, a palavra *política* nada significava em tais esferas.

Dentre as abordagens acerca do poder, inclui-se a desenvolvida por ELIAS (1970) que, assim como FOUCAULT (1979), não o considera algo estanque,

direcionado unicamente de cima para baixo, mas que circula em múltiplas direções, independente das diferenças que o caracterizam – de haver maior ou menor oportunidade de exercê-lo, pois seu equilíbrio sempre está onde houver uma interdependência funcional entre pessoas.

Os pais, conforme ELIAS, têm poder sobre a criança, mas ela também o tem, o qual varia segundo o valor que eles atribuem a essa criança. Esse equilíbrio é igualmente bipolar nas relações entre senhor / escravo, patrão / funcionário etc. E sendo o grau de poder diretamente proporcional à função que uma pessoa desempenha em relação à outra, gerando uma dependência mútua, obviamente ele se manifesta nas relações entre marido / mulher, homem / mulher, irmãos etc. O poder, segundo o autor, longe de ser um amuleto exclusivo de alguém, é uma característica estrutural das relações humanas, sejam elas quais forem.

A temática sobre gênero, por sua vez, vem crescentemente ocupando pesquisadoras(es)¹³ nas diferentes especialidades das ciências humanas. Sociólogas(os), antropólogas(os), educadoras(es), lingüistas, historiadoras(es) etc., têm apontado várias manifestações do tema, quer em práticas cotidianas, quer em documentos produzidos nas mais diversas áreas.

Dentre as principais, envolvendo estudos de gênero centralizados na condição da mulher, destacadas por COSTA e BRUSCHINI (1992), estão as do trabalho, da família, da escola, da participação política, dos papéis sexuais. De certa forma todos esses temas, com maior ou menor grau, podem figurar na literatura infantil através das representações dos gêneros.

Levando-se em conta o conteúdo existente no campo da literatura infantil e a dimensão que ele ocupa no processo de internalização das mensagens pelas crianças, produzido por um público adulto e legitimado mais ainda quando difundido na escola, percebe-se a importância de desmistificar tais mensagens.

¹³ Embora haja uma norma lingüística sobre o plural na linguagem escrita e falada utilizando a forma masculina quando nos referimos a indivíduos de um gênero e de outro, pedimos licença para utilizar a forma politicamente correta neste estudo, ainda que não rigidamente, considerando existir um movimento acadêmico que a defende.

Cremos que, ao estudar como o gênero aparece representado nessa literatura, esta pesquisa contribuirá para o conhecimento dos mecanismos de reprodução de papéis, funções etc. em relação às diferenças de sexo, da construção da feminilidade e masculinidade, enfim, de como isso se reflete na prática social através das relações de gênero. Acreditamos também que uma reflexão crítica acerca de tais conteúdos poderá fornecer subsídios a educadores/profissionais de modo geral (inseridos na família, na escola, na mídia, na política, enfim, no conjunto da sociedade), visando combater preconceitos que venham a interferir no desenvolvimento social da população infantil e adulta, independentemente de gênero, da sociedade como um todo.

O fato das discussões em torno de oprimidos, via estudos da literatura infanto-juvenil, se mostrarem centrais nos anos de 1970/80, contribuindo para uma educação igualitária, democrática, por outro lado, chama a atenção para o pouco tempo em que tal assunto tem estado em pauta se levarmos em conta que o sexismo, por exemplo, é um essencialismo. Daí a grande dificuldade em desenraizá-lo, aliás, a mais difícil dentre todas as outras (BOURDIEU, 1995). Trata-se de uma questão de costume, de hábito.

Na perspectiva de DURKHEIM (1971), a sociedade antecede o indivíduo, de forma que esse, ao nascer, já a encontra constituída em suas leis. ELIAS (1970, 1994), no entanto, entende que o ser humano só se torna indivíduo na relação com os outros, em uma rede de interdependências (famílias, escolas, cidades, estratos sociais ou estados), cuja construção ocorre simultaneamente com a sociedade, e não em torno e acima dele segundo as concepções tradicionais. E o equilíbrio de poder, mais ou menos instável, atravessa as distintas configurações. De qualquer maneira, é no convívio social que o comportamento do indivíduo é moldado, transformando-se em um ser mais complexo.

Assim sendo, homens e mulheres muitas vezes exercem atividades distintas por estarem acostumados a isso, a se comportarem de uma determinada forma, sem nenhuma relação com a diferença biológica existente em cada um. Tal comportamento leva as pessoas a pensar que isso é natural. Quer dizer, absorvem os costumes ditados por seu meio social e passam a externá-los no relacionamento com o próximo, no seu

cotidiano. O problema é que os costumes, transmitidos de uma geração a outra, também ditam o que vem a ser feminino e masculino, atribuindo-lhes características distintas, de valores igualmente diferentes, com base na diferença biológica que os identifica.

Assim é que, no dizer de BOURDIEU (1995,1999), o corpo é construído como realidade sexuada através do mundo social, seguindo os princípios de visão de mundo estabelecida na relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres. E a diferença biológica ou anatômica entre os órgãos sexuais dos corpos masculino / feminino, se revela como justificativa natural dessa diferença construída socialmente.

Com efeito, o trabalho visando transformar em natureza um produto arbitrário da história encontra neste caso um fundamento aparente nas aparências do corpo, ao mesmo tempo que nos efeitos bastante reais produzidos, nos corpos e nos cérebros, isto é, na realidade e nas representações da realidade, pelo trabalho milenar de socialização do biológico e de biologização do social que, invertendo a relação entre as causas e os efeitos, faz uma construção social naturalizada (...) aparecer como a justificação natural da representação arbitrária da natureza que está no princípio da realidade e da representação da realidade. (BOURDIEU, 1995, p. 145)

E nessas representações, cabe ao gênero feminino as tarefas e as qualidades menos valorizadas socialmente, já que lhe é imputado um *status* inferior, estabelecendo-se uma hierarquia entre um gênero e outro. Com base em tais imagens, tão fortemente enraizadas na cultura, fica difícil perceber e aceitar alguém fora desse perfil, gerando permanentes situações conflituosas. E mais acirradas quando alguém manifesta-as de outra maneira. Isso nos alerta para a necessidade de um insistente e constante estudo envolvendo essa questão. Por outro lado, o conflito leva à mudanças. Assim, por mais que uma construção social se naturalize, não se transforma em imutabilidade. Lembramos que o poder, conforme ELIAS (1970), indica uma relação entre pessoas, é um atributo de relações e suas alterações são mais ou menos flutuantes.

*

*

*

Este estudo foi dividido em quatro capítulos. No primeiro, trazemos uma abordagem sobre literatura infantil e representações sociais. Com referência à literatura, o foco de atenção está voltado a sua origem e desenvolvimento, incluindo

sua relação com a escola. Nas representações – sociais, de gênero e infância – apresentamos distintas contribuições visando alcançar um melhor entendimento sobretudo em torno das questões de gênero. E o fato de nos centrarmos na teoria desenvolvida por BOURDIEU (1995, 1999) para fundamentar a análise desta pesquisa, conforme ver-se-á mais adiante, relaciona-se ao seu caráter, de certa forma, pedagógico. Isto é, pela riqueza de exemplos que esse autor, estudando uma determinada sociedade, oferece;¹⁴ facilitando, assim, para que a parte analítica aqui desenvolvida também assuma semelhante caráter. No segundo capítulo tratamos da metodologia utilizada no decorrer da pesquisa. Antes, porém, mencionamos os passos para iniciá-la. No terceiro, focalizamos as atividades exercidas pelos gêneros feminino e masculino nos espaços público e privado, restritas ao trabalho remunerado ou não, como as responsabilidades domésticas, os cuidados com as crianças, e outras atividades – ações sociais e organização de eventos. No quarto, mostramos a proporção correspondente de autoras e autores das histórias e ilustrações, e de que maneira o poder está distribuído nas relações entre os gêneros, mediante as características ou funções que lhes são atribuídas.

CAPÍTULO 1

LITERATURA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Muito se tem discutido a respeito da literatura infantil, seja em termos de conceito, função, especificidade, do que se entende por infância, criança, leitor, seja

¹⁴ Através de um texto, depois livro, intitulado *A dominação masculina* (1995, 1999), BOURDIEU desenvolve teoria sobre as relações de gênero, baseada em estudo referente à sociedade Cabila.

em sua relação com a escola ou com outros agentes mediadores – família, biblioteca, mercado editorial.

Considerando a ausência de consenso entre os respectivos teóricos, justificada até pela amplitude que envolve o tema, antes de nos determos em parte de alguns dos tópicos acima referidos, decidimos fazer uma rápida abordagem histórica dando certa ênfase ao período brasileiro a partir da década de 1970, visando melhor apreender essa literatura no devido contexto. Em seguida, apontamos sua relação com a escola.

Também trazemos para o campo das discussões, algumas contribuições relativas às representações sociais, de gênero e de infância.

1.1 ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DA LITERATURA INFANTIL: UM BREVE RETROSPECTO

A literatura infantil surgiu a partir da ascensão da família burguesa, mais precisamente ao delinear-se a noção de infância. Portanto, seu início ocorreu no final do século XVII, tendo como obra mais representativa *Chapeuzinho Vermelho* (1697), de PERRAULT – clássico dos contos de fadas. Conto, entre vários, que teve suas origens dos contos e das lendas da Idade Média, mas que foram adaptados pelo autor. Conforme CADEMARTORI (1986), além de outros fatores, seus contos mostram a preocupação de realizar uma arte moralizante, independente da camada popular que os gerou, atendendo aos interesses pedagógicos burgueses.

CARVALHO (1984, p. 83) igualmente entende que as fontes próximas da Literatura Infantil acham-se no acervo medieval, principalmente no século XVII. E o “final trágico e realista [de *Chapeuzinho...*] assinala a diferença que separa a versão clássica do século XVII da versão romântica dos irmãos GRIMM, no século XIX, com a interferência dos caçadores, que em boa hora salvaram as vítimas do lobo mau.”

Enaltecendo a época romântica, donde o humanismo se sobrepõe à violência, também diz GÓES (1984, p. 97): “O Romantismo trouxe ao mundo um sentido humanitário, assim, a violência presente nos *Contos* de Perrault é substituída por um humanismo onde se sente o maravilhoso da vida.”

Como endossa CADEMARTORI (op. cit.), os irmãos GRIMM (*Rapunzel, João e Maria*), valendo-se também dos contos populares, aumentaram a antologia dos contos de fadas.¹⁵

CUNHA (1999) aponta duas tendências observadas nesse campo literário voltado à infância e à juventude: as adaptações dos clássicos e a apropriação dos contos de fadas via folclore. Contos esses, antes geralmente sem vínculos infantis. Dessa forma, os gêneros clássicos – tragédia, epopéia, vão sendo substituídos pelo drama, melodrama, romance, “voltados à manifestação de eventos da vida burguesa e cotidiana, deixando de lado os assuntos mitológicos e as personagens aristocráticas.” (ZILBERMAN, 1984, p. 3)

Ao mesmo tempo em que essa autora afirma ser a literatura infantil dotada de características próprias, conforme já visto acima (ascensão da burguesia, novo *status* à infância), acrescentando a reorganização da escola, não deixa de apontar o contexto de seu surgimento. Diz ela:

As ascensões respectivas de uma instituição como a escola, de práticas políticas, como a obrigatoriedade do ensino e a filantropia, e de novos campos epistemológicos, como a pedagogia e a psicologia, não apenas estão inter-relacionadas, como são uma consequência do novo posto que a família, e respectivamente a criança, adquire na sociedade. É no interior desta moldura que eclode a literatura infantil. (Ibid., p. 4)

Ela também esclarece que a arte literária sofreu interferência do avanço das técnicas de industrialização, favorecendo produções em série de fácil distribuição e consumo, resultando na cultura de massas.¹⁶

Portanto, continua a autora, a emergência da literatura infantil está ligada a aspectos específicos da estrutura social urbana de classe média, não precisamente

¹⁵ Na obra *Contos de fadas para crianças e adultos*, publicada entre 1812-1822, constam 41 (quarenta e uma) narrativas, dentre as quais, *A bela adormecida*, *Os sete anões e a branca de neve*, *A gata borralheira*, *A casa do bosque*, *O pequeno polegar*. (GOÊS, 1984, p. 97) Note-se, no entanto, que muitas delas também foram publicadas por outros autores, inclusive por Perrault.

¹⁶ Referindo-se à literatura trivial, a autora menciona a “banalidade dos temas, a fixação dos estereótipos humanos e a veiculação de comportamentos exemplares, [a qual] revela como critério de elaboração a retomada dos mesmos artifícios composicionais até sua exaustão.” (Ibi d., p. 3)

industrializada e, principalmente, à sua associação com a pedagogia, pois as histórias eram produzidas a seu serviço. Razão pela qual ficou desprovida de um estatuto artístico e, conseqüentemente, da negação de um reconhecimento de valor estético. Essa degradação, que a excluía da seleta literatura, favoreceu sua identificação com a cultura de massas.

E enquanto PERRAULT, seguido pelos irmãos GRIMM, acha-se vinculado à gênese dessa literatura tornada universal, cujas obras têm apresentado várias modificações, dada as diversas republicações e adaptações, outros autores, de distintos países e propostas, também tornam-se modelos de literatura infantil.

Assim é que no século XIX, surge ANDERSEN, com suas fábulas e seus contos sobre folclore (*O patinho feio*, *Os trajes do imperador*). Surge também COLLODI (*Pinocchio*), BARRIE, (*Peter Pan*), CARROL (*Alice no país das maravilhas*) e tantos outros europeus ou americanos, como TWAIN (*As aventuras de Tom Sawyer*), BAUM (*O mágico de Oz*), todos consagrados pelo público e que penetraram no século XX.¹⁷

No Brasil, os primeiros textos infantis circularam entre o final do século XIX e o começo do XX. Alberto Figueiredo PIMENTEL escreveu *Contos da Carochinha* (1894), *Histórias da Avozinha* e *Histórias da Baratinha* (1896), coletâneas de contos estrangeiros, que ele traduziu e adaptou-os. (SANDRONI, 1986).¹⁸

Atentando-se à dedicatória contida no livro *Contos da Carochinha*, nota-se que o sentido socializador é muito forte. O autor destaca a “virtude” (honestidade, serenidade) como representante legítima, e única, da “felicidade”, possibilitada no interior do lar (o paraíso) – pela família – e lugar de domínio da mulher, poço de

¹⁷ O livro de Leonardo ARROYO (1968), *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, aponta a evolução da literatura infantil universal (das origens ao século XX), cuja cronologia tem como pontos centrais: fatos, nomes, livros e tempo, e se volta às representações mais significativas desse gênero literário. GÓES (ibid., p. 58-61), com uma ligeira modificação, transcreve esse quadro cronológico.

¹⁸ Apesar de, num primeiro momento, a autora referir-se a *Histórias da Avozinha* como coletânea de contos estrangeiros, num segundo, diz que algumas das histórias são advindas do folclore brasileiro, dentre as quais, *A onça e o cabrito*; *A onça e a raposa*. (Ver p. 32-34). Por outro lado, aponta características distintas entre as histórias de bichos de influência indígena e européia. Diz ela: “Em sua cristalina simplicidade, as primeiras falam do valor da inteligência, do conflito entre o forte e o fraco de uma forma mais direta e saudável do que as outras, originais de povos civilizados, marcados pela religião católica dominadora e todo o sentimento de culpa que ela acarreta.” (p. 34)

virtudes. Diz ele: ‘São histórias para crianças, mas todas têm moral, muito proveitosa, ensinando que a única felicidade está na Virtude, e que a alegria só vem de uma vida honesta e serena. (...) E lembra-te que a vida de família é a única feliz, que o lar é o único mundo onde se vive bem, onde a Mulher, boa, santa, pura, carinhosa, impera como rainha’. (Apud SANDRONI, loc. cit., p. 33)

Essa dedicatória, mais do que nunca, é reveladora do conteúdo moral-pedagógico manifesto nas estórias direcionadas ao público infantil. Ao mesmo tempo em que se restringe o espaço para a realização desse bem-estar (maior) – ser feliz – restringindo-se igualmente a liberdade (de pensar e agir), confere à mulher uma condição ‘superior’, sobrenatural – de *Maria* (santa) em oposição à *Eva* (pecadora). Todavia, subjacente a tal superioridade, de santa e rainha, impera a limitação, a repressão, o confinamento do (e no) lar.

SANDRONI aponta mais títulos (alguns de 1897 e outros sem data), nos quais Pimentel traz estórias oriundas da tradição oral, além de criações exclusivas. O livro *Os meus brinquedos* (s/d), por sua vez, qualifica-se pela mudança, voltado exclusivamente ao folclore, às tradições brasileiras, como jogos e cantigas de roda. Ela comenta ainda:

A [sic] consciência de que o livro traduzido em Portugal já não interessa à criança, cuja linguagem oral adquiria cada vez mais caracteres próprios. No entanto, (...) essa nacionalização refere-se apenas à área da linguagem. Os temas, mesmo quando os contos são ‘briginais’, permanecem *pastiches* daqueles traduzidos, sem qualquer preocupação de retratar a sociedade e os costumes da capital ou da província. (Ibid., p. 33)

Além desse autor, outros nomes figuram nessa fase embrionária. Eis alguns exemplos: Carlos JANSEM – *Contos seletos das mil e uma noites* (1882), *Robinson Crusoe* (1885), *As viagens de Gulliver a terras desconhecidas* (1888), OLAVO BILAC – *Contos pátrios* (1896), Tales de ANDRADE – *Saudade* (1919), Alexina de Magalhães PINTO – *As nossas histórias* (1907), *Os nossos brinquedos* (1909), Júlia Lopes de ALMEIDA – *Contos infantis* (1886). (COELHO, 1985; CUNHA, 1999; SANDRONI, 1986)

Assim, no final do século XIX e início do XX, começou a haver uma reação frente ao domínio de Portugal sobre a literatura dirigida às crianças brasileiras, favorecendo o aparecimento de uma literatura infantil própria, autêntica, cujo representante mais legítimo dessa nova fase vem a ser Monteiro LOBATO, escrevendo *Narizinho Arrebitado* (1921).

MAGALHÃES (1984), diz que apesar dessa obra surgir como ‘literatura escolar’, está longe de uma narrativa didática e moralizante. Procura, sim, despertar o interesse da criança, diverti-la.

Comungando opinião similar sobre os textos do autor, acrescenta CADERMATORI (1986, p. 51): “...sua obra incentiva a investigação e o debate sobre questões a que o consenso e os valores estabelecidos já haviam dado resposta. (...) O grande desafio das personagens de Lobato é o conhecimento, é através dele que se impõem. A moralidade tradicional é dissolvida, o grande desafio é a inteligência. A esperteza, habilidade quase maliciosa da inteligência, é igualmente valorizada.”

Conforme COELHO (1985), excluindo a produção lobatiana, a situação do entre-séculos na literatura infantil permanece na década de 1920. Tanto para essa literatura quanto para a literatura geral, a preocupação nacionalista continua.

Na década de 1930, marcada pelo antagonismo entre realismo e fantasia, a produção dos autores aponta os vários tipos de narrativa:

...de *pura fantasia* (na linha dos clássicos contos maravilhosos); as da *realidade cotidiana* (registrando experiência do dia-a-dia, em casa, na escola ou em férias, bem familiares à criança); as da *realidade histórica* (exaltando a terra brasileira, episódios nacionais ou brasileiros notáveis...); as da *realidade mítica* (redescobrimo figuras ou lendas folclóricas) e as do *realismo maravilhoso* (mostrando o ‘maravilhoso’ como elemento integrante do Real, tal como o fazia Lobato). (Ibid., p. 199)

Mas foram poucos os autores que alcançaram a literariedade. Lobato à parte, obviamente, “...predomina o imediatismo das informações úteis e da formação cívica.” (p. 198) Esse panorama estende-se para a década de 1940, período da expansão da literatura em quadrinhos, caracterizada por super-heróis, séries detetivescas e aventuras – um misto de maravilhoso e ciência.

Na década de 1940 prolifera-se uma literatura ligada à educação pragmática – deixa-se de lado o literário para dar lugar ao didático. Tal ‘literatura’, visa ‘eliminar, de sua gramática narrativa, as ‘irrealidades’, o extraordinário e o maravilhoso que sempre caracterizaram a Literatura Infantil. Fadas, bruxas, duendes, talismãs, gênios, gigantes, castelos, princesas ou príncipes encantados, etc., foram sistematicamente combatidos como ‘mentiras’.” (Ibid., p. 204) ¹⁹ Expandem-se livros documentários e de realismo cotidiano, todavia isentos de mérito.

Nesse período, bem como na década anterior, o ensino primário era ressaltado na capacidade de formação do cidadão – cooperando “com a comunidade social e com os ideais cívicos, em função do progresso e da unidade nacional.” (Ibid, p. 203)

Na década de 1950 inicia-se a era da televisão. A autora chama a atenção para a crise de leitura que então ocorre de maneira geral – da criança ao adulto. Mas também é uma época em que a fantasia (fusão entre real e imaginário) passa a fazer parte da literatura infantil, que vai aos poucos desvencilhando-se do realismo limitado de antes.

E se, a partir dessa década, a literatura em quadrinhos vai virando sucesso de mercado, também inicia-se um movimento em favor da formação do teatro para crianças, cujas atividades foram desenvolvidas na televisão inclusive na década seguinte, ao mesmo tempo em que muitas montagens teatrais e muitos textos foram criados para tal.

Pode-se dizer que os anos de 1960, em termos de produção literária infanto-juvenil, foram de transição, de preparo para a irrupção criativa da década seguinte, Por outro lado, nos currículos e programas de 1º e 2º graus, a leitura ganha destaque. Diz a autora: “A *leitura*, como habilidade formadora básica, é colocada como ponto de apoio das múltiplas atividades propostas aos alunos, durante o processo de aprendizagem. Inclusive o texto literário passa a servir de ponto de partida para o estudo da gramática ou da língua em geral. Com isso, se altera pela base o ensino tradicional, eminentemente teórico.” (Ibid., p. 212)

¹⁹ Alegava-se que tais histórias, incluindo as de LOBATO, eram prejudiciais à formação da criança, podendo levar à ‘perda de sentido do concreto, evasão do real, distanciamento da realidade,

Tal orientação contribui para maior demanda de livros literários, porém só na década de 1970 adquire notabilidade. É nessa década, então, mais precisamente em meados de 1970 (e que se estende para a década de 1980 e não pára mais de crescer), que ocorre uma grande produção no campo da literatura infanto-juvenil, uma verdadeira explosão de criatividade. A nova palavra de ordem vem a ser: “*experimentalismo* com a linguagem, com a estruturação narrativa e com o visualismo do texto; substituição da literatura confiante / segura por uma *literatura inquieta / questionadora*, que põe em causa as relações convencionais existentes entre a criança e o mundo em que ela vive; questionando também os valores sobre os quais nossa Sociedade está assentada.” (Ibid., p. 214)

Dentre as(os) principais autoras(es) dos anos de 1970 apontados pela autora estão: Ana Maria Machado, Edy Lima, Fernanda Lopes de Almeida, Joel Rufino dos Santos, Lygia Bojunga Nunes, Ruth Rocha, Ziraldo. Já nos de 1980, destacam-se, por exemplo, Luís Galdino, Pedro Bandeira, Rosana Rios, Sylvia Orthoff, Tatiana Belinky. Nesse período surgem não só novas(os) escritoras(es), também ilustradoras(es), sendo que muitas(os) já eram reconhecidas(os) noutras áreas de criação.

Contrariamente a essa criatividade literária, o sistema de ensino deixa muito a desejar, principalmente devido ao despreparo de docentes / orientadores. Assim, quando se trata das leituras que os programas requerem, a indústria editorial, mais que as diretrizes de ensino, atua junto a tais profissionais ditando-lhes a literatura adequada.

A variedade de formas e propostas da literatura dos anos de 1970 podem ser vistas através da fantasia incorporada ao real, da inexistência de fronteiras entre convencional / insólito, da consciência do fazer literário, do valor genético da palavra.

‘Em diferentes estilos, formas ou linguagens (com a presença cada vez mais decisiva da *ilustração*), a invenção literária atual [isto é, da primeira metade dos anos de 1980] oferece às crianças histórias atraentes, vivas e bem humoradas que buscam

diverti-las e, ao mesmo tempo, estimular-lhes a consciência crítica em relação aos valores defasados do Sistema vigente e aos valores a serem eleitos.” (Ibid., p. 218)

Detendo-se na literatura infantil dos anos de 1980, a autora diz não existir um ideal absoluto. Para isso ela deverá estar à altura das necessidades do respectivo leitor, do tempo em que vive. A produção infanto-juvenil desse momento traz três tendências principais: realista, fantasista e híbrida.

A literatura realista baseia-se no real, em sintonia com o senso comum. Tem como objetivo(s):

- Testemunhar o mundo cotidiano, concreto, familiar e atual, que o jovem leitor pode reconhecer prontamente, pois é nele que vive. (São livros que registram a vida infantil ou juvenil, no cotidiano, com as travessuras ou os vários problemas gerados pela necessidade de adaptação da criança ou do jovem ao mundo adulto. Entra nessa linha, a literatura ‘participante’ de intenções políticas.)
- Informar sobre costumes, hábitos ou tradições populares das diferentes regiões do Brasil. (Livros que se destinam principalmente aos jovens leitores dos grandes centros urbanos, no sentido de conscientizá-los para o que é realmente o Brasil em seu todo, e quais são seus problemas humanos e sociais mais agudos.)
- Apelar para a curiosidade e a argúcia do leitor, explorando enigmas ou aparentes mistérios de certos acontecimentos que rompem a rotina cotidiana (como nos romances policiais).
- Preparar psicologicamente os pequenos leitores para *enfrentarem sem ilusões*, mais tarde ou mais cedo, as dores e sofrimentos da vida. (São livros que escolhem como problemática, temas de sempre, – como a morte; ou temas mais recentes e não menos dolorosos, – como a separação dos casais e o problema dos filhos divididos; o problema dos tóxicos; as injustiças sociais; o racismo; as crianças abandonadas; a marginalização da mulher etc.) É, via de regra, uma literatura pessimista que se fecha para a vida plena. Claro sinal dos tempos de violência e desequilíbrios, invadindo todos os recantos da vida humana... (COELHO, 1985., p. 219)

Na literatura fantasista expressa-se o maravilhoso, oriundo da imaginação, que está além dos limites do real, do senso comum. Nela o lúdico ou o jogo são preponderantes. Da variedade de soluções estilísticas escolhidas pelas(os) autoras(es) estão, por exemplo: a de personagens animais, a de descobertas científicas, a que perpassa no campo do maravilhoso – *Era uma vez...*, as que se valem da *imaginação* como símbolo ou intuição do metafísico.

A literatura híbrida, por sua vez, compõem-se de real e fantasia. Começa por uma situação real, do cotidiano, e nela introduz o imaginário (estranho, mágico,

insólito). É a linha do *realismo mágico*, inaugurada por LOBATO e que foi enriquecida por escritores mais recentes.

Diz a autora (ibid., p. 220): ‘Nessa linha inscreve-se uma corrente nova, bastante importante: a que redescobre as nossas origens brasílicas ou a essencialidade e a magia da literatura mítica ou folclórica, filtrada por uma visão culta e criadora.’

Nas décadas de 1980 e 1990, intensificam-se as invenções literárias e artísticas. Livros de poesia e ilustrações / imagens, as quais vêm a ser nova forma narrativa, proliferam-se. Diz COELHO (2000a, p. 134): ‘A visualidade imagística (através dos desenhos, pinturas, colagens, montagem, fotografia, etc.) ganha igual (ou maior) importância do que o texto. Ou melhor, o ‘texto’ passa a ser a *fusão de palavras e imagens* (ou narrativa-em-imagens, uma história-sem-texto) que desafia o olhar e a atenção criativa do leitor para a decodificação da leitura.’

Das(os) escritoras(es) destacadas(os) pela autora, ou segundo ela, dessa plêiade de artistas, estão: Alcy Linares, Avelino Guedes, Eliardo França, Eva Furnari, Michele Iacocca, Walter Ono, Ziraldo...

Ela igualmente menciona vários nomes e livros que figuram nessa fusão das multilinguagens, *bestsellers* dessa área. Eis alguns: Ziraldo (Flicts), Ângela Lago (Outra vez), Marilda Castanha (O pulo do gato), Eva Furnari (O problema de Clóvis), Ricardo Azevedo (O homem do sótão), Rubens Matuck (série Histórias da floresta), Lúcia Hiratsuka (Contos e lendas do Japão), Marcelo Xavier (Asa de papel).

Escritoras(es), artistas plásticos, *designers* ampliam suas invenções fazendo com que a produção literária infanto-juvenil cresça continuamente, e muito mais, pois já contam com as possibilidades dos computadores.

Segundo a autora, os paradigmas emergentes (advindos da vanguarda desde o início do século XX) acham-se manifestos na literatura infantil contemporânea, em desafio aos tradicionais, já decadentes (consolidados pela sociedade romântica no século XIX). Ela os enumera de um a oito, confrontando os valores presentes em cada um, que são:

QUADRO 1 – DIFERENÇAS ENTRE PARADIGMAS TRADICIONAIS E EMERGENTES NA LITERATURA INFANTIL

continua

PARADIGMAS TRADICIONAIS	PARADIGMAS EMERGENTES
<p>1. Individualismo: ele e sua verdades absolutas fundamentam o sistema. Ideal perseguido: realizar o ser através do fazer que levará a ter.</p>	<p>1. Solidariedade: a individualidade consciente de si e de sua responsabilidade em relação ao outro.</p>
<p>2. Obediência absoluta ao poder e ao saber da autoridade, exercida exclusivamente pelos homens. A autoridade transformou-se em autoritarismo.</p>	<p>2. Questionamento da autoridade. Descrédito dessa como poder absoluto. Consciência da relatividade dos valores e ideais criados pelos homens. Descoberta de que a transformação contínua é uma das leis da vida.</p>
<p>3. Sistema social: baseado na hierarquia de classes, segundo sua maior ou menor fortuna. Sistema familiar: baseado na autoridade do homem. Sistema religioso: centrado na idéia de Deus criador. Sociedade: fundada em certezas absolutas.</p>	<p>3. Sistema social: das antigas hierarquias em desagregação. Sistema familiar: em fase de transformação devido ao desequilíbrio das relações homem / mulher. Sistemas religiosos: em fase de reestruturação. Sociedade: alimentada pelo <i>espetáculo</i> da vida virtual, desorientada pela perda das antigas certezas e pela proliferação de novas <i>verdades</i> que vão se desgastando e sendo substituídas.</p>
<p>4. Moral dogmática, de base religiosa: o sentido último da vida é de natureza transcendente (prêmio ou castigo ao comportamento humano, após a morte). Moral sexófila: forjada pela interdição ao sexo.</p>	<p>4. Moral virtual: resultante da ausência de um centro sagrado ou de padrão aferidor do certo ou do errado. Moral Sexófila: forjada pela supervalorização do sexo como suprema liberação do ser.</p>

QUADRO 1 – DIFERENÇAS ENTRE PARADIGMAS TRADICIONAIS E EMERGENTES NA LITERATURA INFANTIL

conclusão

	<p>No âmbito da “nova consciência” que se forma, impõem-se a moral da responsabilidade, a ética da solidariedade, pelas quais a consciência individual busca equilíbrio em meio à relatividade dos valores em transformação.</p>
<p>5. Racismo: valorização das etnias brancas do ocidente sobre as demais ou a de certas etnias que tentam destruir outras, por razões religiosas, fundamentalistas.</p>	<p>5. Anti-racismo: reconhecimento dos direitos humanos universais.</p>
<p>6. Racionalismo: é a base do sistema. Tudo é explicado em suas causas e natureza por meio de uma única via de acesso à verdade: a via do racionalismo científico que, para compreender o</p>	<p>6. Irracionalismo (em oposição ao racionalismo tradicional). As descobertas da física, química e biologia no século XX produziram uma revolução conceitual</p>

<p>universo, compartimentou-o em campos ou disciplinas independentes e incomunicáveis, com limites bem definidos.</p> <p>Valorização da razão como a única via de acesso ao pleno conhecimento das coisas para além do visível.</p>	<p>drástica: do reino das certezas absolutas de ontem fomos jogados ao reino das incertezas dos <i>quanta</i> e da relatividade.</p> <p>Rompimento dos limites entre as disciplinas, e uma nova lógica se impõe: a da transdisciplinaridade (temas transversais).</p> <p>Valorização da intuição ou da inteligência emocional como possíveis vias de acesso ao conhecimento das coisas para além das aparências sensíveis.</p>
<p>7. Linguagem literária: mimética – procura representar a realidade em foco e dela ser testemunha. Sua criação obedece a modelos a serem imitados / recriados.</p> <p>A palavra escrita: índice / signo de verdade investida de uma autoridade indiscutível.</p> <p>Narrador onisciente.</p>	<p>7. Linguagem literária: assume a si como invenção.</p> <p>A palavra poética / narrativa: questionadora das realidades e descobre-se criadora / instauradora de um novo real: todo experimentalismo é permitido.</p> <p>O ser humano tem o poder da palavra.</p>
<p>8. Criança: adulto em miniatura, cujo período de imaturidade (infância) deve ser encurtado o mais possível através de uma educação rigorosa e inibidora da espontaneidade e da livre individualidade de seu ser.</p> <p>Para essa criança foi escrita a “literatura exemplar” medíocre e autoritária que (ao lado dos contos de fadas e contos maravilhosos) proliferaram no romantismo (séc. XX) e estigmatizou a literatura infantil como gênero menor.</p>	<p>8. Criança: ser em formação, cujo potencial deve desenvolver-se em liberdade, mas orientado no sentido de alcançar a maior plenitude em sua realização.</p> <p>Para essa criança, vem sendo criado o novo universo da literatura infantil, cujo marco histórico brasileiro é Monteiro Lobato (anos 20-30) e cujo ponto mais alto (até este limiar do terceiro milênio) está na literatura infantil / objeto novo, gerada a partir do <i>boom</i> dos anos 70-80.</p>

FONTE: Adaptado de COELHO, Nelly N. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Peirópolis, 2000. p. 138-141.

A autora afirma que a mudança de mentalidade (urgente e necessária, que levará a uma nova ordem) terá a escola como uma de suas fontes transmissoras e por meio da verdadeira descoberta da literatura. (Ibid., p. 136)

1. 1.1 Literatura infantil e escola

Conforme já visto, a literatura infantil surgiu com fins pedagógicos e visava estabelecer padrões de comportamento exigidos pela sociedade burguesa à época de

sua afirmação. Essa necessidade acentuou-se na mesma proporção em que a noção de família e, por extensão, de criança, se estabeleceram.²⁰

De acordo com ZILBERMAN (1985, p. 14), ‘Foram as modificações acontecidas na Idade Moderna e solidificadas no século 18 que propiciaram a ascensão de modalidades culturais como a escola com sua organização atual e o gênero literário dirigido ao jovem.’ Assim, tanto a escola quanto essa literatura foram se fortalecendo, interferindo no desenvolvimento intelectual e nas emoções da criança, procurando exercer domínio sobre ela, que devia considerar-se inferior, submeter-se ao adulto.

Referindo-se à época da formação da literatura infantil no Brasil, LAJOLO (1986, p. 44) lembra-nos que o Estado, ‘Distribuidor de Livros e Agenciador de Leitores’, e a escola são os canais que facilitam a circulação e o consumo dela. ‘E quando a Escola escapa do Estado ao qual serve e do qual é um aparelho ideológico, cai nas malhas da indústria editorial.’

Ao apontar um caminho paralelo entre a instituição escolar e essa literatura, a autora diz que ele também se manifesta no ‘papel pedagógico de difusão e reforço de conteúdos e valores escolares [atribuído à literatura infantil, bem como] da importância que a escola assume como difusora de livros e formadora de leitores.’ (Ibid., p. 45) Esta se reporta a Antonio CÂNDIDO para enfatizar a importância da escola intermediando *autor-obra-público*, base que fundamenta o sistema literário.

Procurando elucidar o processo que vincula escola e literatura infantil, acrescenta a autora que ambas formam uma equação, onde a escola, valendo-se de seu

²⁰ A decadência do feudalismo possibilitou o surgimento da família nuclear ou a partir de tal dissolução, ‘nasceu e difundiu-se um conceito de estrutura unifamiliar privada, desvinculada de compromissos mais estreitos com o grupo social e dedicada à preservação dos filhos e do afeto interno, bem como de sua intimidade.’ Contando com o aval do Estado absolutista e, mais tarde, do liberalismo burguês, ela pôde propagar seus valores básicos: ‘a primazia da vida doméstica, fundada no casamento e na educação dos herdeiros; a importância do afeto e da solidariedade de seus membros; a privacidade e o intimismo enquanto condições de uma identidade familiar.’ (ZILBERMAN, 1985, p. 14) A autora explica que tal modelo doméstico encontra suporte na valorização da infância, na sua idealização (faixa etária, ou etapa, distinta). ‘Particulariza-se, primeiramente, a criança como um tipo que merece consideração especial, convertendo-a no eixo a partir do qual se organiza a família, cuja responsabilidade maior é permitir que seus filhos atinjam a idade adulta de maneira saudável (evitando sua morte precoce) e madura (providenciando-se na sua formação intelectual). (...) [e também] Tratados de pedagogia foram escritos para assegurar sua singularidade, sendo o recurso à fragilidade biológica da criança o fundamento da diferença em relação ao período adulto.’ (Ibid., p-15-16)

posto estatal, faz da literatura suporte de práticas político-ideológicas em prol das classes dominantes, as quais “se servem do livro”, difundindo seus principais valores, e “servem ao livro”, patrocinando -o e estimulando seu consumo via campanhas de leitura.

Diz ainda: “Complementam-se, assim, público escolar e livros infantis, momentos diferentes do mesmo processo que se inicia nas obras que, com o aval do Estado e pela rede de ensino, chegam ao público leitor/consumidor de literatura infantil. Tutelam-se professores e alunos, sendo que estes, no fim do percurso, cumprem a passiva função de leitores/consumidores visados pelo produto.” (p. 45)

Chamando a atenção pelo fato dessa política de leitura vir de longa data, diz a referida autora que, para certas pessoas, pode passar-se por natural. Ela também aponta autores como Olavo Bilac, Júlia Lopes de Almeida, Monteiro Lobato, que apelaram para o apoio do Estado no intuito de que suas obras pudessem circular livremente na rede de ensino brasileira.

Ainda que nossa literatura infantil tenha passado por muitas alterações em temas e linguagens, mantém o perfil de indústria de sucesso, utilizando-se da escola para tal. Apesar das mudanças manifestas a partir da década de 1960,²¹ a forma de circulação, contrariamente, fortaleceu-se. Essa literatura continua, pois, a depender do Estado (embora de forma mais sutil – convênios, co-edições, patrocínio de concursos etc.) e da agilidade das editoras.²²

²¹ Em fins de 1950, a Ed. Brasiliense lança a série *Jovens do mundo todo*, com títulos, autores e histórias internacionais. Esse internacionalismo, com interferência da Lei das Diretrizes e Base, foi substituído pelo nacionalismo (1961). “A substituição dos longínquos cenários e personagens estrangeiros por personagens e cenários brasileiros tem muito a ver com a recomendação legal de que a escola patrocinasse a leitura dos autores e textos brasileiros. Vem daí, por certo, o novo estatuto que a literatura infantil assume dos anos sessenta para frente, dependendo, cada vez mais firmemente, do sistema escolar que, por esta época, amplia muito sua clientela viabilizando, com isso, uma produção bem maior do gênero literário destinado ao consumo infantil.” (LAJOLO, 1986, p. 50-51) E essa passagem, do internacional para o nacional, ocorre com o livro de Isa Silveira Leal, *Glorinha* (1958).

²² A FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil), criada em 1968, é uma instituição privada e tem como objetivo institucional a promoção da leitura e a divulgação de livros de qualidade para crianças e jovens. Contando com o apoio e as parcerias de governo, de outras instituições privadas e editores, ela procura orientar especialistas e pesquisadores. Para isso, desenvolve muitas atividades, dentre as quais: projetos de promoção de leitura, publicações diversas,

Retomando a imagem construída sobre a criança, segundo ZILBERMAN (1985), essa passa a corporificar o sonho do adulto: sendo boa, devia-se conservar sua naturalidade no respectivo período, ao mesmo tempo em que fica à margem dos meios produtivos. Ela também intensifica o desejo de superioridade do adulto, cujo domínio em torno dela se acentua por não produzir.

Portanto, a criança é isolada, posta longe do setor de produção, e oprimida pelos adultos, que garantiam seu prestígio e dominação. Dotando-a de vários atributos como menoridade, fragilidade física e moral, imaturidade intelectual e afetiva, também reproduziam a diminuição dela perante o meio social.

Tal imagem acaba por se tornar realidade da criança, a qual se vê em relação ao que o adulto, a sociedade projeta sobre ela; transforma-se no reflexo daquilo que certas instituições, notadamente a escola, esperam dela. A escola a introduz no mundo adulto, protege-a das agressões externas, separa-a da sociedade. Nela, faz parte de um grupo homogêneo, sem voz ativa frente à autoridade (máxima) do mestre.

As relações da escola com a vida são, portanto, de contrariedade: ela nega o social, para introduzir, em seu lugar, o normativo (o dever-ser substituindo o fato real). Inverte o processo verdadeiro com que o indivíduo vivencia o mundo, de modo que não são discutidos, nem questionados, os conflitos que persistem no plano coletivo. Por sua vez, o espaço que se abre é ocupado pelas normas e valores da classe dominante que são transmitidos ao estudante. (ZILBERMAN, 1985, p. 19)

Em suma, não há espaço para o questionamento, não há neutralidade. A educação se dá de maneira hierárquica, seguindo a ótica dos adultos. E a criança, sem voz nem vez, é encarada como objeto de aceitação disso. Assim, de acordo com a autora, tanto a escola quanto a literatura contribuem para manipular a criança, exercendo controle sobre seu desenvolvimento intelectual, interferindo em seus pensamentos, atitudes, sentimentos etc. A primeira, camuflando a realidade, cede espaço à proliferação dos valores burgueses e, a segunda, multiplicando tais valores ao transmitir instruções guiadas pela visão adulta, reproduzindo esse mundo, sua

concursos para promover a leitura e os livros de qualidade, leitura e seleção de livros, formação do educador, criação de prêmios etc.

ideologia. Pode, inclusive, substituir o adulto até mais eficazmente, quando o leitor estiver desatento às ordens desse, quando não estiver em aula, nos momentos dedicados à fantasia...

A obra literária, portanto, pode reproduzir o mundo adulto de várias formas: “seja através da atuação de um narrador que bloqueia ou censura a ação de suas personagens infantis; seja através da veiculação de conceitos e padrões comportamentais que estejam em consonância com os valores sociais prediletos; seja pela utilização de uma norma lingüística ainda não atingida por seu leitor, devido à sua falta de experiência mais complexa na manipulação com a linguagem.” (Ibid., p. 20)

ZILBERMAN (ibid., p. 21) chama a atenção sobre o livro ao ser adotado na escola, pois “as forças se conjugam no projeto de doutrinar os meninos ou então seduzi-los para a imagem que a sociedade quer que assumam – a de seres enfraquecidos e dependentes, cuja alternativa encontra-se na adoção dos valores vigentes, todos solidários ao adulto.”

Conforme visto, tradicionalmente a literatura destinada às crianças foi produzida sob uma ótica utilitário-pedagógica. Os paradigmas tradicionais apontam os diversos valores que norteavam esse campo. Por outro lado, os novos paradigmas possibilitam que a literatura, principalmente a infantil, possa desempenhar com êxito sua função na sociedade contemporânea, que é a de servir como agente de formação, espontaneamente no convívio leitor / livro ou no diálogo leitor / texto estimulado pela escola. Assim, a literatura infantil vem a ser a peça chave para o desenvolvimento dessa nova mentalidade. (COELHO, 2000b)

E considerando o papel da escola de instância socializadora, de transmissora legítima do saber formal, ela possui um espaço mais do nunca apropriado para a efetiva formação do indivíduo, cuja solidez, segundo a autora, acontece através da literatura, dado os múltiplos caminhos pelos quais interage. Diz ela (ibid., p. 16):

E, nesse espaço, privilegiamos os *estudos literários*, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o

estudo e conhecimento da *língua*, da expressão verbal significativa e consciente – condição *sine qua non* para a plena realidade do ser.

A escola, portanto, deve funcionar como agente de recepção dessa literatura, vindo a ser o elemento de reafirmação de um gosto literário não exclusivo de uma classe, mas da criança, da família, da sociedade em geral, respeitando suas diferenças e conflitos.

Essa exaltação atribuída à literatura, no entanto, não deixa de revelar uma idealização do novo paradigma. Sobrepondo-a aos demais meios de socialização, na escola, seria também responsabilizá-la em maior grau na internalização de valores ultrapassados, justamente por estarem inseridos em vários textos infantis. Ainda que determinadas estórias apontem mudanças significativas em termos de literariedade, rompendo com os paradigmas tradicionais, não se pode garantir, por exemplo, que isso igualmente se aplique às questões envolvendo a extraliterariedade, pelo menos em proporção equivalente. Mesmo no universo escolar, deve-se levar sempre em conta a formação do(a) educador(a) – até que ponto, por exemplo, tem conhecimento sobre as questões de gênero e até onde traz internalizada a relação de dominação (se é que é possível precisar esses limites) –, a formação da criança, o contexto social de ambos.

Ainda que a literatura infantil não tenha atingido o reconhecimento devido, considerando sua especificidade e suas diversas maneiras de interagir, faz-se necessário ter em mente a existência de outras formas eficientes de socialização – sejam elas diretas ou indiretas, que também se valham, ou não, da literatura para atingir seu fim; ou que a literatura se utilize delas, possibilitadas pela escola. Independente de haver graus distintos em tal eficácia, esses não são invariáveis.

Se antes a escola se mostrava como um sistema rígido, mera reprodutora de ideais da classe dominante, na contemporaneidade, de acordo com COELHO (ibid., p. 17), ela deve assumir um papel libertário (não anarquista) e orientador (mas não dogmático), possibilitando que a criança atinja o autoconhecimento e integrando-se à cultura do mundo em que vive.

Dentre os pressupostos levantados pela autora sobre um projeto de ensino via estudo da literatura infantil, nos quais se enfatiza sobretudo a responsabilidade do professor, diz (ibid., p. 18): “Certeza de que a escola é o espaço *privilegiado*, em que devem ser colocados os *alicerces* do processo de auto-realização vital/cultural, que o ser humano inicia na infância e prolonga até a velhice.”

Apesar da grande importância da literatura infantil na sociedade, ela ainda é muito pouco percebida, analisada, criticada, especialmente em se tratando de fenômeno literário. Os pressupostos para um projeto de ensino são um exemplo disso.²³ “Embora precária e sem nenhuma organicidade, entre nós, a crítica sobre literatura infantil vem se realizando e, a despeito de muitos equívocos, gradativamente, ganhando foros de atividade orientadora da criação.” (Ibid., p. 57)

Por outro lado, profissionais de distintas áreas do conhecimento utilizam-se dela, cuja crítica centra-se por exemplo, nas idéias, nos padrões de comportamento, nos valores que veicula e/ou na busca de respostas frente às transformações que vêm ocorrendo na sociedade, no mundo.

Em razão de nos inserirmos nesse conjunto de linha de estudos e que, entre os paradigmas tradicionais / emergentes encontram-se subsídios para abordarmos questões relativas ao gênero (enquanto construção da feminilidade e da masculinidade) e suas representações, notadamente pelos sistemas social e familiar – esferas pública e privada – cremos na utilidade de nos estendermos um pouco mais sobre a literatura infantil, o que ocorrerá em um dos itens que trazem uma abordagem acerca das representações sociais, no caso, da infância. Ou seja, retomaremos essa questão explanando visões de estudiosas(os) de distintas áreas, tendo como base a relação adulto / criança na educação, na literatura.

Todavia antes disso, mas já ligado ao campo das representações sociais, traremos a visão de estudiosas(os) específicas(os), cujas teorias possibilitarão melhor compreensão em torno das questões de gênero veiculadas na literatura infantil. Nessa ordem figuram primeiramente as representações sociais, em seguida, as de gênero e, por último, as de infância.

²³ Ver COELHO (2000b, p. 17-18).

1.2 ABORDAGENS SOBRE AS REPRESENTAÇÕES

Após uma breve discussão sobre *representações sociais*, apresentamos as contribuições de importantes teóricas(os) acerca das *representações de gênero*, cujo desenrolar compõe-se de dois momentos: o primeiro volta-se à gênese do conceito de *gênero* e sua relação com o feminismo; o segundo traz obras produzidas sobretudo a partir da década de 1970, nas quais a categoria *mulher* vai, aos poucos, sendo substituída pela de *gênero*, de dimensão mais abrangente. Nas *representações da infância*, procuramos recuperar a explanação acerca dessa fase: concepção, limites, educação, sua relação com o adulto e com a literatura.

1.2.1 Representações sociais

Embora os clássicos da sociologia tenham desenvolvido teorias acerca das representações sociais, as quais têm servido de alicerce às distintas concepções das ciências sociais de hoje, optamos por trazer, dentre outros, o significado dado por MOSCOVICI (s/d), o qual delimitou seu campo de estudo na área de psicologia social, tendo como base o conceito durkheimiano de representação social.²⁴

Assim, na ótica de MOSCOVICI (s/d, p. 01), representações sociais vem a ser “um conjunto de conceitos, afirmações e explicações originadas no cotidiano, no decurso de comunicações inter-individuais. Elas são equivalentes, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crença nas sociedades tradicionais; elas podem até mesmo serem [sic] vistas como uma versão contemporânea do senso comum.” De uma forma mais sintética, essa categoria consiste numa “modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos.” (MOSCOVICI, 1978, p. 26) Visando esclarecer a essência da cognição

²⁴ Todavia MOSCOVICI (s/d, p. 04) aborda-o distintamente, pois a sociologia define representações “como entidades explanatórias irreduzíveis pela análise. Representações eram vistas como intervenientes na sociedade, porém nenhuma atenção era dada seja a sua estrutura seja a sua dinâmica interna. A psicologia social, ao contrário, está voltada exatamente a esses fatos.”

social ao estudar tal categoria, o autor diz tratar-se de “seres humanos que pensam [que se esforçam para compreender], e não apenas manipulam informação ou agem de determinada maneira.” (MOSCOVICI, s/d, p. 03)

Para JODELET (1989, p. 36), a representação social é entendida como uma “forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo à construção de uma realidade comum a um conjunto social.”

MINAYO (1994, p. 89) esclarece que as representações sociais são a “reprodução de uma percepção retida na lembrança ou do conteúdo do pensamento.”, pois as Ciências Sociais as definem “como categorias de pensamento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a.”

Na ótica de MOSCOVICI, endossada por JODELET e MINAYO, as práticas do dia-a-dia surgem das representações sociais.

Se MOSCOVICI diz que tais representações intervêm no comportamento e na comunicação entre as pessoas, JODELET (1989, p. 32) afirma que elas, enquanto sistemas de interpretação, determinam nossa relação com o mundo, orientam nossas ações: “Elas circulam nos discursos, estão nas palavras, veiculadas nas mensagens e imagens mediatas, cristalizadas nas condutas e disposições materiais ou espaciais.”

MINAYO (1994, p. 108), por sua vez, destaca a linguagem como principal mediadora delas: “*As Representações Sociais* se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam, portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais. Sua mediação privilegiada, porém, é a *linguagem*, tomada como forma de conhecimento e de interação social.”

Outras(os) autoras(es) comungam igualmente a idéia de uma interação entre representações e práticas sociais; entre representação, discurso e prática.

Para ABRIC (1994, p. 237), por exemplo, ao se deter na prática, deve-se atentar para dois fatores: seu contexto sócio-histórico e sua forma de apropriação. Diz o autor: “A análise de toda prática social supõe portanto que deve -se levar em conta no mínimo dois fatores essenciais: as condições sociais, históricas e materiais nas quais ela se inscreve, de um lado, e, do outro, seu modo de apropriação pelo indivíduo ou grupo concernente, modo de apropriação onde os fatores cognitivos, simbólicos,

representativos desempenham igualmente um papel determinante.” Segundo ABRIC, a manutenção de uma determinada prática vai depender de sua adaptação ou transformação do sistema de valores, crenças e normas.

JOVCHELOVICH (1994, p. 79) propõe “que os processos que engendram representações sociais estão embebidos na comunicação e nas práticas sociais: diálogo, discurso, rituais, padrões de trabalho e produção, arte, em suma, cultura.” Assim, ela mostra que as representações derivam de múltiplas formas de mediações sociais, situando-se entre o indivíduo e a sociedade.

De acordo com a autora, a análise dessas representações deve pautar-se nos processos de comunicação e vida que, além de dar-lhes origem, destinam-lhe uma dada estrutura. Ela especifica que “Comunicação é mediação entre um mundo de perspectivas diferentes, (...) ritos, mitos e símbolos são mediações entre a alteridade de um mundo freqüentemente misterioso e o mundo da intersubjetividade humana” (ibid., p. 81), onde todos buscam sentido e significado para a existência. Em suma, as representações sociais vem a ser um meio do qual se utilizam os atores sociais visando “enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente.” (Id.)

Pelo fato de as representações sociais espelharem a realidade conforme um grupo social específico, cremos na validade dessa abordagem porque tanto os adultos, enquanto autores profissionais de histórias infantis, possivelmente se representem levando em conta sua experiência junto ao contexto histórico-social em que vivem, bem como representem as crianças, meramente receptoras e prováveis re-produtoras de tal visão.

DUVEEN (1994, p. 265) diz que “A criança nasce em um mundo que já está estruturado pelas representações sociais de sua comunidade, o que lhe garante a tomada de um lugar em um conjunto sistemático de relações e práticas sociais.” Daí a questão do desenvolvimento dos gêneros figurar entre as dimensões mais poderosas do mundo no qual se insere a criança.

Também o conceito bourdiano de *habitus* fornece subsídios para se entender as construções sobre as representações sociais e como essas se refletem na prática. Para esse autor, *habitus* vem a ser “um conhecimento adquirido e também um haver, um capital (...) [e] indica a disposição incorporada, quase postural...” dos agentes, mas não redutível a aspectos mecânicos. (BOURDIEU, 1989, p. 61) Em outras palavras, *habitus* representa um sistema de disposições adquiridas pelo indivíduo através da socialização, que se manifestam por meio de atitudes, inclinações a perceber, sentir, fazer e pensar. Enfim, são comportamentos e valores aprendidos e interiorizados. Dentre as ações que regula incluem-se, por exemplo, a forma de mover o corpo (andar, sentar, alimentar-se). Trata-se, portanto, de uma herança social naturalizada que se interpõe nas relações sociais, gerando práticas distintas conforme a realidade e as representações que os agentes têm sobre ela.

Essa discussão em torno de ‘representações’, como se vê, serve de instrumento teórico para a categoria ‘gênero’, na qual nos deteremos a seguir.

1.2.2 Representações de gênero

1.2.2.1 Notas históricas

A partir das lutas libertárias da década de 1960, notadamente dos movimentos sociais de 1968, reivindicando uma vida igualitária e justa,²⁵ os estudos de gênero vão se tornando mais evidentes.²⁶ LOURO (1997, p. 15), esclarece que com a manifestação

²⁵ O feminismo se fortalece e se opõe à desigualdade quanto aos postos de trabalho, aos salários entre homens e mulheres, à divisão das tarefas domésticas e cuidado com as crianças. Também defende a liberdade sexual e o uso da pílula anticoncepcional. Conforme TOSCANO & GOLDENBERG (1992, p. 31-32), “A questão do ‘específico feminino’ se insere nesse clima de contestação geral [pela qual atravessava o mundo]. A gritante inferioridade da mulher no plano político, a falta de representatividade nas áreas de poder, as desigualdades no mercado de trabalho e no plano educacional propiciaram um clima de inquietação que logo se traduziria em forte predisposição para uma ação política organizada.”

²⁶ Em termos de Brasil, surgem obras como: *A mulher na construção do futuro* (1967), de Rose Marie MURARO; *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade* (1969), de Heleieth SAFFIOTI; *Mulher, objeto de cama e mesa* (1974), de Heloneida STUDART, sem falar nas revistas dirigidas a mulheres, que passam a mudar o conteúdo de suas matérias, como a coluna da Revista

da ‘segunda onda’ do feminismo, que começou no final de 1960, o feminismo dirige-se também às construções teóricas. ‘No âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero.’

Mesmo que uma construção social em torno das mulheres estivesse concebida há bastante tempo, teoricamente não havia uma explicação que desse conta da origem da opressão sobre elas. Além da ausência de uma resposta que articulasse as esferas em que ela ocorre – família, trabalho, educação, política etc. – também havia dificuldades quanto aos meios de superá-la. Nesse contexto surgem teorias de inspiração marxista e psicanalítica. Há também estudiosas que rejeitam as análises cujos quadros teóricos partem de uma lógica androcêntrica e criam o “feminismo radical”.

De acordo com LOURO (ibid., p. 20), ‘Em cada uma dessas filiações teóricas usualmente se reconhece um móvel ou causa central para a opressão feminina e, em decorrência, se constrói uma argumentação que supõe a destruição dessa causa central como o caminho lógico para a emancipação das mulheres.’

Sob uma ótica diferente, encontram-se aquelas que atribuem às características biológicas o fator primeiro das desigualdades sociais entre mulheres e homens. A rejeição desse argumento, presente inclusive no senso comum, leva a outra direção: de se acentuar as representações de tais características, e não elas em si, para poder compreender o lugar e as relações exercidas por mulheres e homens na sociedade. Portanto, através do conceito de gênero, que “aparece” em substituição aos estudos da mulher, até então vista como uma categoria, isolada, independente da relação com a categoria homem, busca-se sanar muitos conflitos.²⁷

Cláudia, *A arte de ser mulher* (1963-1985), de Carmem da SILVA; programas de rádio, de TV, *Malu Mulher* e *TV Mulher*, da Rede Globo (1980-86), depois *Manchete* (1987-88); surgem debates sobre peças de teatro, shows e filmes, via seminários, congressos... Também publicações como o jornal *Brasil Mulher* (1975-1979) e *Mulherio*. (TOSCANO & GOLDENBERG, 1992)

²⁷ HITA (1999, p. 371-372), levantando a importância dessa mudança, diz que ‘Uma evidência recente da superação desse fenômeno é a introdução e explosão dos estudos sobre masculinidades, omitidos em décadas anteriores.’

Nos Estados Unidos, por exemplo, gênero é formulado pelo psicanalista Robert STOLLER em *Sex and gender* (1968). Também aparece na teoria de Gayle RUBIN, em *The traffic in women* (1975) e, sob nova perspectiva, em Joan SCOTT, em *Gender: a useful category of historical analysis* (1986)²⁸, conforme ver-se-á mais adiante. No Brasil, entretanto, é no final da década de 1980 que esse conceito passa a ser adotado pelas feministas. (LOURO, 1997, p. 23) Segundo MACHADO (1992, p. 26), nas academias das Ciências Sociais e dos estudos de Literatura e crítica literária os estudos de gênero começam então a ser reivindicados prioritariamente sobre os relativos à mulher, bem como “à ‘superação’ dos estudos dos papéis sexuais pelos de gênero.” A partir daí *gênero* assume um caráter crescente e permanente não só no Brasil, mas em muitas universidades e instituições acadêmicas do ocidente.

Faz-se necessário esclarecer que o significado de gênero em inglês (*gender*), já vinha a ser um substantivo que assinalava a condição física e/ou social do masculino e do feminino,²⁹ todavia em português, só recentemente surgiu uma conotação paralela e mais abrangente.³⁰ Dentre a variedade de definições trazidas pelo dicionário (Novo Aurélio séc. XXI, 1999, p. 980) a respectiva situa-se na antropologia como “A forma culturalmente elaborada que a diferença sexual toma em cada sociedade, e que se manifesta nos papéis e *status* atribuídos a cada sexo e constitutivos da identidade sexual dos indivíduos.”

²⁸ A primeira publicação ocorreu no *American Historical Review*, 91 (5), sob a forma de artigo; dois anos após a autora publicou o livro *Gender and politics of history* (Nova York, Columbia University Press, 1988), no qual incorporou-o. (LOURO, 1997, p. 36)

²⁹ De acordo com o *Cambridge International Dictionary of English* (1995, p. 586): “gender” pode ser entendido como: “the specialized or final the physical and/or social condition of being male or female.” E nas definições do *American Heritage Dictionary* (2000), esse conceito também é entendido como: “sexual identity, specially in relation to society or culture”. Definição essa, que mantém relação com igual oportunidade: “Absence of discrimination, as in the workplace, based on race, color, age, gender, national origin, religion, or mental or physical disability...”

³⁰ Até a edição de 1995, por exemplo, o Dicionário *Aurélio*, ainda não mencionava o termo *gênero* no sentido empregado pela literatura feminista. O primeiro dos significados é: “1. Lóg. Classe cuja extensão se divide em outras classes, as quais, em relação à primeira, são chamadas espécies.” Diante disso, LOURO (1997) comenta a necessidade em definir o termo toda vez que ele fosse usado em português.

Impulsionado pelas feministas anglo-saxãs, na década de 1970, o uso do gênero enfatiza que os papéis sociais destinados e exercidos pelas mulheres e homens não se relacionam a sexo, a diferenças biológicas, resultam sim de construções sócio-culturais assumidas historicamente.

1.2.2.2 Da categoria ‘mulher’ à categoria ‘gênero’

Dentre as várias contribuições que servem de referencial teórico às Ciências Sociais, e que se ajustam no campo de discussão sobre gênero, optou-se em apontar algumas obras desenvolvidas a partir do período acima (isto é, a partir da década de 1970), sobretudo pela riqueza de conteúdo e pelo caráter inovador.

Na coletânea *A mulher, a cultura, a sociedade*, organizada por Michelle ROSALDO & Louise LAMPHRE (1979[1974]), faz-se um balanço do papel exercido pelas mulheres em diversas sociedades. Buscando compreender a posição social da mulher e conscientizando-se das desigualdades presentes entre elas e homens nas esferas sócio-econômica, política, investem em formas de ultrapassá-las.³¹ Assim, junto às contribuições teóricas, assumem também uma postura política. Ou seja, ao mesmo tempo em que se valem da categoria “mulher”³² para compor e discutir tais questões, denunciam a submissão da mulher em relação ao domínio masculino como regra geral, marcada sempre por sua presença nas áreas de menor prestígio social. Criticam os pesquisadores por permanecerem alheios ao universo feminino, deixando de creditar o devido valor às mulheres perante às sociedades, dado seu desempenho em

³¹ Atendo-se aos artigos de maneira geral, surgem abordagens como: questionamento sobre a universalidade da subordinação feminina, defendendo-se ser a desigualdade algo construído culturalmente e, portanto, modificável; demonstrações de que a observação da desigualdade atribuída aos sexos modifica-se conforme o lugar – assume sentidos distintos, e essa mesma dinâmica se insere nos papéis e poderes sociais das mulheres, no *status* públicos e nas definições culturais; propostas de que alterações no *status* e poder feminino podem interferir em determinados fatores sócio-econômicos, sendo uma variável expressiva para a participação feminina à subsistência e seu domínio sobre tais participações etc.

³² Embora se afirme que as autoras utilizam tal categoria e não a de gênero pelo simples fato da última, até aquela época, ainda não se constituir como tal, sabe-se que o termo gênero já era evidente, conforme visto acima. Mas não com uma conotação que desse conta inclusive de assuntos pertinentes à mulher.

vários níveis (sócio-econômico, político). Por outro lado, são criticadas ao se referirem a um suposto mundo feminino, distinto do masculino, separando-o do universo social mais global. Isso é complicado, segundo GONÇALVES (2000), porque elas ‘tomam o englobamento da ‘mulher’ pelo ‘homem’ como algo dado e pré-concebido, uma visão orientada pela própria concepção da ‘mulher’ e de ‘homem’, formulada pelo valor diferencial que estas categorias assumem no interior da sociedade capitalista. Neste contexto, gênero e diferença são pensados como significando, necessariamente, desigualdade.’”

O elemento comum presente nos textos de Michelle ROSALDO, Sherry ORTNER e Nancy CHODOROW (1979) é da ‘relação dos sexos’ continuar desigual; e independente da mudança dos diferentes grupos sociais sofrerem através do tempo, o domínio masculino também permanece na ordem social. Iniciam suas observações destacando o fato da mulher parir e amamentar em todas as sociedades, e talvez aí resida sua associação com a alimentação dos filhos e às responsabilidades domésticas e, conseqüentemente, com sua subordinação universal.

Discordando de tal associação, ROSALDO & LAMPHERE (1979, introdução, p. 25) dizem que ‘Elaborações de suas funções reprodutoras configuram seu papel social e sua psicologia; elas colore[m] sua definição cultural e nos permitem compreender a perpetuação do *status* feminino sem olhar sua subordinação como inteiramente determinada por sua tendência biológica ou sua herança evolutiva.’”

Gayle RUBIN (1975) estabelece o sistema de sexo-gênero, referindo-se a um conjunto de disposições do qual se vale a sociedade para transformar a sexualidade em produtos da ação humana. Embora esse trabalho situe-se entre os que têm criado certa confusão, não perde sua validade, dada a significativa propagação no meio respectivo. Ela utiliza a literatura canônica para explicar as causas da condição feminina. Entende ser fundamental buscá-las para se chegar a uma sociedade igualitária, isenta de hierarquia de gênero. A forma de utilização de tal literatura ao fundamentar sua teoria, tem sido interpretada como um equívoco, já “que a relação entre o uso da teoria como instrumento analítico e como fonte inspiradora da prática política está longe de ser

uma questão de fé, ou de resolução descomplicada, ainda que ela se apresente muitas vezes.” (HEILBORN, 1992, p. 99)

Outro ponto criticado por essa autora, é que defendendo continuamente uma sociedade desgenerificada, “sua sagacidade fica comprometida por uma visão de sociedade em que certos pressupostos da organização social – a troca – são tomados como opressores de parcelas da humanidade (as mulheres) ou da sexualidade (a homossexualidade).” (Ibid., p. 105)

Voltando ao sistema aludido por RUBIN, ele representa a parte da vida social na qual se firma a opressão sobre as mulheres, as minorias sexuais, bem como alguns aspectos da personalidade dos indivíduos. Visando compreendê-lo, defini-lo, ela emprega instrumentos conceituais oriundos de FREUD e LÉVI-STRAUSS, por atribuírem, em sua teoria social, grande importância à sexualidade. Por meio do sistema sexo-gênero, RUBIN acentua o caráter anatômico e a elaboração cultural (conforme ver-se-á, em seguida, na teoria bourdiana) como coisas separadas. Distinção aliás que já aparecia nas teorias sobre “papéis sexuais” no final da década de 1920, na década de 1930... e que, com o passar do tempo, alterou-se para “gênero”.

BOURDIEU (1995), diz que o sexismo discrimina um dos sexos atribuindo-lhes diferentes papéis e funções, e é a forma de essencialismo mais difícil de ser destruída, já que aponta a diferença biológica entre o homem e a mulher, particularmente no que concerne aos órgãos sexuais, como deficiência da última. O empenho milenar em atribuir à natureza uma construção social, causa um efeito tenaz tanto nos corpos quanto nas mentes (realidade e sua representação), de forma a inverter a relação causa/efeito – socialização do biológico/biologização do social. E a identidade dos dominados se constrói nessa relação, numa tácita aliança com os dominantes, produzindo-se um *habitus* específico, fundado no “conhecimento-reconhecimento prático dos limites que exclui a própria possibilidade da transgressão, espontaneamente relegada à ordem do impensável.” (p. 145-146) Para ele (ao qual retornaremos mais adiante), a visão natural da condição feminina, bem como da sua construção social, denuncia seu lugar de inferioridade atribuído socialmente.

A obra de Carol GILLIGAN (1982) não deixa de ser reveladora do pensamento essencialista ao qualificar as mulheres com uma superioridade moral. Entendendo que homens e mulheres têm sido educados com os mesmos padrões, instituídos pelos homens, constata via pesquisas (sobre moralidade e relações interpessoais, sobre a constituição da identidade da mulher) que eles divergem, em muito, dos percebidos pelos homens. Reconhecendo uma distinção na voz das mulheres, procura explicações nas relações entre a teoria psicológica e o desenvolvimento das mulheres.

Jane FLAX (1995[1990]) esclarece que, nos últimos cinco anos, o significado e o valor da “diferença” tem suscitado muita polêmica, notadamente entre as teóricas feministas americanas (que buscam explicações principalmente na psicanálise das relações de objeto), e francesas (cujas maior influência vem de LACAN). Na interpretação de FLAX, independente da forma de psicanálise adotada, essas teóricas (dentre as quais, Carol GILLIGAN (1982), Julia KRISTEVA (1980), Alice JARDINE (1985) etc.) “recalcan el carácter central de la relación entre madre e hija como fuerza fundamental y determinante continua en la psique y actividad de las mujeres.” (FLAX, 1990, p. 285) O fator divergente refere-se à importância relativa do simbólico (enquanto sistema de significação ou representação). Assim, parte delas enfatizam “el efecto de estos sistemas sobre las relaciones e identidades de género (de dominio masculino)”, destacando o primado da sexualidade (prazer) das mulheres e sua repressão na cultura do símbolo fálico; outra parte insiste “en los efectos de la actividad de las mujeres y la división sexual del trabajo.” (id.), onde as relações de gênero, de classe ou raça, são mais distintivas de sistemas de representação do que o contrário.

O que se pretende destacar aqui é que as teóricas diferencialistas (décadas de 1970 e 1980) valem-se da biologia (diferenças no corpo e na mente) ao procurar definir a mulher. Diante das circunstâncias negativas pelas quais as mulheres se depararam ao enfrentar o mercado de trabalho (dupla jornada, menor remuneração em relação aos homens etc.), essas teóricas acreditam que as mulheres negaram sua essência, tentando ultrapassar tais barreiras, levando-as a destituir-se de sua

identidade. E a condição para recuperá-la dar-se-ia pela maternidade, pois entendem que ela é a principal fonte de poder e realização destinada às mulheres. (FONSECA, 1998)

Por outro lado, a década de 1980 foi assinalada pelas teorias construtivistas, na qual emergem muitos estudos voltados à questão da masculinidade. Contrapondo-se às teorias essencialistas, caracterizam o gênero como socialmente construído ao invés de ser determinado pela biologia. Buscando entendimento na antropologia sócio-cultural, bem como nos estudos histórico-sociológicos, vêem a “masculinidade” como uma ideologia que procura justificar a dominação masculina e, sendo essa variável no tempo / espaço, não pode haver um modelo que seja universalmente válido. (Id.)

Margareth MEAD (1988[1935]) foi uma importante fonte de referência ao desenvolvimento das teorias do gênero/sexualidade, cuja contribuição serviu para se pensar a diferença sexual e a sexualidade como construções sociais que sofrem variações de cultura para cultura.³³

Mas, da mesma forma que o construcionismo figura como pólo antagônico em relação ao essencialismo, também descarta a possibilidade de ver natureza/cultura como sendo complementares. Restringindo-se a dicotomia masculino/feminino e indiferente às outras masculinidades/feminilidades, acaba por oferecer uma visão limitada do gênero.

No intuito de contrapor-se à linha argumentativa pautada numa distinção biológica (mais especificamente, sexual) entre homens e mulheres, e que resulta numa desigualdade social, também buscou-se demonstrar que são as representações sobre as características sexuais que vão ditar a constituição do feminino ou masculino, respeitando-se o contexto histórico-social de cada sociedade. A partir daí, emerge uma

³³ Em seu livro *Sexo e temperamento*, MEAD (1988[1935]) mostra, através de três tribos observadas, que determinados comportamentos considerados tradicionalmente femininos ou masculinos se mantêm, sofrem uma inversão ou são revelados tanto pelo homem quanto pela mulher, excluindo-se, com isso, qualquer possibilidade de que tais aspectos estejam vinculados ao sexo. Diz ela que “o ideal Arapesh é o homem dócil e suscetível, casado com uma mulher dócil e suscetível; o ideal Mundugumor é o homem violento e agressivo, casado com uma mulher também violenta e agressiva. Na terceira tribo, os Tchambuli, deparamos verdadeira inversão das atitudes sexuais de nossa própria cultura, sendo a mulher o parceiro dirigente, dominador e impessoal, e o homem a pessoa menos responsável e emocionalmente dependente.” (p. 268).

linguagem na qual o conceito de “gênero” torna -se praticamente indispensável. (LOURO, 1997)

Joan SCOTT (1995[1986]), adotando uma perspectiva pós-estruturalista, procura desvendar a subordinação das mulheres e o domínio dos homens. Ela conceitua *gênero* como elemento constitutivo das relações sociais com base nas diferenças entre os sexos e como uma forma primeira de significar (ou manifestar) poder. Distingue nela quatro elementos principais, inter-relacionais, que são: a dimensão simbólica, a normativa, a institucional-organizacional e a subjetiva. A primeira delas mostra as diversas representações, às vezes contraditórias: Maria – pureza, bondade; Eva – pecado, mal; a segunda se expressa nas doutrinas educativas, religiosas, políticas, científicas, jurídicas, trazendo sentido duplo ao definir, por exemplo, masculino e feminino; a terceira trata de divulgar e reafirmar os conceitos normativos, intensificando as relações assimétricas entre os gêneros; a última centra-se na necessidade de verificar os modos de construção das identidades de gênero (por exemplo, a maneira de reagir do sujeito sendo apresentada como “destino”) e sua relação com ações organizacionais, sociais e representações culturais situadas historicamente. A articulação de tais dimensões passa a construir identidades, crenças, papéis, valores, relações de poder. Porém, na construção histórica, essas posições normativas surgem como produtoras de consenso, não de conflito social.

Considerando que os “gêneros” são construídos via relações sociais, o conceito de “gênero”, passa a ter um apelo relacional. Daí que os estudos voltam -se também aos homens,³⁴ apesar das análises ainda priorizarem as mulheres. Ao se afirmar o caráter social do feminino e do masculino, além de se respeitar as diversas sociedades e seus momentos históricos, despreza-se, como já visto, as proposições essencialistas e construtivistas relativas aos gêneros, ao mesmo tempo em que se procura compreender o gênero como constituinte da *identidade* (eis outro conceito) dos sujeitos.

³⁴ Dentre os vários teóricos voltados à questão da(s) masculinidade(s), o americano Robert BLAY e o australiano Robert CONNEL, por exemplo, têm sido referências constantes; bem como o brasileiro Sócrates NOLASCO.

LOURO (1997, p. 23-24) adverte que o caráter social e relacional do conceito não deve ser entendido [somente] em relação “à construção de *papéis* masculinos e femininos. Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... (...) essa concepção pode se mostrar redutora ou simplista.” A discussão desses papéis remeteria a análise aos sujeitos e às relações interpessoais. As desigualdades entre eles seriam vistas apenas nas relações face a face, desconsiderando-se as possíveis várias formas das masculinidades e feminilidades, e as complexas redes de poder que estabelecem hierarquias entre os gêneros.

Ela esclarece ainda que “Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a idéia é perceber o gênero *fazendo* parte do sujeito [brasileiro, negro, homem, pobre, evangélico], constituindo-o” (ibid., p. 25) em identidades plurais e transitórias. Dessa forma, assim como o gênero permeia as diversas instituições e práticas sociais, essas são (ou tornam-se) igualmente generificadas, através das relações de gênero, classe, raça, etnias etc.

Atentando-se ao fato de que em vários discursos referentes a gênero estão inseridas questões de sexualidade, a autora diz que embora as identidades – gênero/sexuais estejam inter-relacionadas, tende-se a confundi-las na prática social, mas elas são distintas e construídas continuamente, não havendo, por conseguinte, um momento específico em que elas se estabeleçam. Portanto, passíveis de transformação.

Logo, um dos pontos-chaves que caracteriza esse período pós-estruturalista está marcado pela idéia de “desconstrução” – desconstrução das dicotomias, derivando também disso a possibilidade de se entender e incluir as diversas formas de masculinidade/feminilidade geradas socialmente.

Para BOURDIEU (1995, 1999), os corpos masculino / feminino são construídos socialmente, de forma que a diferença anatômica entre os dois transforma-

se em instrumento de dominação de um gênero para com outro, isto é, o biológico que os distingue passa a ser justificativa natural de uma diferença construída pelo mundo social. E dada a constância de tal construção e os mecanismos empregados, leva os indivíduos a internalizarem-na, inconscientemente, legitimando-a. Esse processo estabelece uma relação assimétrica: dominante – masculino / dominado – feminino.

A divisão arbitrária das coisas e atividades (dentre elas, as sexuais) em pares, pela oposição masculino / feminino, recebe sua necessidade objetiva e subjetiva de sua inserção em um sistema de oposições homólogas, tais como: alto/baixo, duro/mole, fora(público)/dentro(privado).

Essa divisão se mostra em estado objetivado tanto nas coisas (a casa, com suas partes sexuadas, é um exemplo) quanto no mundo social (pela divisão do trabalho). Igualmente se revela em estado incorporado nos corpos (como realidade sexuada) e nos *habitus*, onde funciona como sistemas de esquemas de percepção, pensamento e ação.

O *habitus*, conforme já visto, vem a ser um sistema de disposições que as pessoas obtêm via socialização, e que se traduzem em valores, comportamentos – interiorizados e exteriorizados de diferentes formas. “A educação elementar tende a inculcar maneiras de postar todo o corpo...” (1999, p. 38), como andar, olhar, falar, sorrir.

As divisões constitutivas da ordem social e, mais precisamente, as relações sociais de dominação e de exploração que estão instituídas entre os gêneros se inscrevem, assim, progressivamente em duas classes de *habitus* diferentes, sob a forma de *hexis* corporais opostos e complementares e de princípios de visão e de divisão, que levam a classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo distinções redutíveis à oposição entre o masculino e o feminino. Cabe aos homens, situados do lado exterior, do oficial do público, do direito, do seco, do alto, do descontínuo, realizar todos os atos ao mesmo tempo breves, perigosos e espetaculares (...). As mulheres, pelo contrário, estando situadas do lado do úmido, do baixo, do curvo e do descontínuo, vêem ser-lhes atribuídos todos os trabalhos domésticos, ou seja, privados e escondidos (...) o cuidado das crianças...” (Ibid., p. 41)

Isso nos possibilita identificar no campo da literatura infantil, como os gêneros estão distribuídos (ou ocupam) posição no espaço social, sendo ele público ou

privado, mais especificamente, as atividades que exercem e seu valor social correspondente.

A reprodução da dominação masculina, segundo o autor, ocorre porque as mulheres são educadas para ver (ou interpretar) o mundo baseando-se nas categorias do pensamento masculino (ou dos dominantes), levando-as a parecer naturais.

‘E as próprias mulheres aplicam a toda a realidade e, particularmente, às relações de poder em que se vêem envolvidas esquemas de pensamento [alto/baixo, masculino/feminino, forte/fraco etc.] que são produto da incorporação dessas relações de poder e que se expressam nas oposições fundantes da ordem simbólica.’(Ibid., p. 45)

Portanto, a violência simbólica é exercida sobre o dominado, de comum acordo com o dominante, quando o dominado se vale de tais esquemas, oriundos da incorporação de classificações naturalizadas, de que seu ser social é produto, para avaliar a si e ao dominante.

A relação dominante / dominado, como se vê, está entrelaçada à questão do poder. Pensadores como ELIAS (1970) não o vêem como propriedade de alguém. Seu equilíbrio – bipolar ou multipolar – está presente nas relações, na interdependência funcional entre as pessoas. Significa que não somente o dominante exerce poder sobre o dominado; o dominado também o exerce sobre o dominante, variando segundo a função que ele desempenha para o dominante. Mas não há dúvidas de que as diferenças de poder existem, assumindo distribuições desiguais nas relações entre os gêneros. Mesmo não se tratando de uma relação entre patrão / empregado ou professor / aluno, por exemplo, cuja hierarquia leva as diferenças de poder a tender favoravelmente àquele que se encontra em um determinado pólo, nas relações entre os gêneros, independente do grau de dependência que um possa manter com o outro, é o gênero masculino quem está situado no pólo dominante.

1.2.3 Representações da infância

ARIÈS (1981) mostra a noção e percepção da infância para as sociedades industriais. Na Idade Média, por exemplo, a infância limitava-se aos primeiros anos de vida e, em igual proporção, valorizava-se o ser criança – uma espécie de bichinho de estimação que, caso sobrevivesse a essa etapa, transformar-se-ia imediatamente em um adulto. Sua socialização dependia da convivência com adultos, que não eram seus pais, pois estes não a asseguravam nem a controlavam. Uma mudança significativa surgiu nos fins do século XVII, com a escola assumindo o controle da educação. Nessa fase a criança foi perdendo o contato com os adultos, passando por um processo de enclausuramento – a *escolarização*. E nos séculos XIX e XX observa-se que a família já atribui à criança uma grande importância, desenvolvendo um forte sentimento afetivo em relação a ela.

Esclarecemos que tal noção / percepção se aplica às linhas mais gerais, porque ela continua passando por um processo dinâmico, variando no tempo e entre as diversas culturas, até mesmo numa sociedade específica. Na nossa, por exemplo, encontramos certa dificuldade em precisar os limites da infância, o mesmo ocorrendo com a adolescência. Vejamos o que diz GROPPPO (2000, p. 13):

“As faixas etárias reconhecidas pela sociedade moderna sofreram várias alterações, abandonos, retornos, supressões e acréscimos ao longo dos dois últimos séculos. Do mesmo modo, as categorias sociais que delas se originaram também tiveram mudanças e até supressões. Giraram em torno de termos como infância, adolescência, juventude, jovem-adulto, adulto, maturidade, idoso, velho, Terceira Idade e outros.”

Esse mesmo autor, que vê a juventude como uma *categoria social*, ultrapassando assim a faixa etária (13-20, 17-25, 15-21, são alguns exemplos), entende que ela (assim como poderia também ser definida a infância), vem a ser “uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos. Ao mesmo tempo, é uma situação vivida em comum por certos indivíduos.” (Ibid., p. 7-8)

Na relação adulto/criança apontada pela literatura infantil,³⁵ o primeiro desempenha o papel de agente emissor das mensagens e, a criança, de receptor – na verdade, essa comunicação (*para* e não *entre*) é determinada historicamente (ROSEMBERG, 1985). Para esta autora, essa relação é unívoca, já que o adulto é o que cria e ensina, e a criança, por sua vez, é a que deve aprender. E essa categoria social praticamente não dispõe de canais formalizados para opinar de forma espontânea sobre o conteúdo lido, nem participa diretamente da compra de tal produto por ela consumido.

COELHO(2000b) caracteriza a fase dos 08/09 anos de “leitor-em-processo”, na qual se domina o mecanismo da leitura e se acentua o interesse pelo conhecimento das coisas. Também é uma fase de desafios e questionamentos. O pensamento lógico ordena-se em formas concretas possibilitando as operações mentais.

A autora destaca a função do adulto em tal processo: “...como motivação ou estímulo à leitura; como aplainador de possíveis dificuldades e, evidentemente, como provocador de atividades pós-leitura.” (Ibidem, p. 36)

De acordo com PIAGET (1961), só por volta dos onze-doze anos (início da adolescência) é que começa o estágio das operações formais, último no desenvolvimento da inteligência e onde se dá a reflexão completa, isto é, raciocina-se em termos hipotético-dedutivo. Até então, o pensamento reflexivo elabora-se em termos da ação, da realidade, isenta de teorias. Se em tal raciocínio as ações se interiorizam, também estão sujeitas à composição e à reversão.

É na infância, portanto, tida por fase acrítica ou da “socialização primária” (BERGER & LUCKMANN, 1983), que os valores sociais são mais fortemente introjetados.

DURKHEIM (1967, p. 41), ao definir educação, deixa claro a interferência dos adultos em relação ao desenvolvimento das crianças: “A educação é a ação

³⁵ Lembramos que a literatura infantil ocupa uma posição subalterna em relação ao campo literário, como a criança no mundo dos adultos. COELHO (2000b, p. 29) esclarece: “Vulgarmente, a expressão ‘literatura infantil’ sugere de imediato a idéia de belos livros coloridos destinados à distração e ao prazer das crianças em lê-los, folheá-los ou ouvir suas histórias contadas por alguém. Devido a essa função básica, até bem pouco tempo, a literatura infantil foi minimizada como *criação literária* e tratada pela cultura oficial como um gênero menor.”

exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine.”³⁶

Assim, mesmo que esse autor conceitue a autoridade – de quem educa – como sinônimo de liberdade, pois essa advém da boa compreensão da primeira, ironicamente tal exercício poderá levar à internalização de valores socialmente negativos aos gêneros se levarmos em conta a fase acrítica das crianças e o despreparo do(a) educador(a), isto é, sua inserção em um dado contexto sócio-histórico, mais especificamente, com seu comprometimento em uma determinada cultura e a dificuldade dele(a) em perceber diferenças entre essa e o que deriva do biológico. Em outras palavras, por ele(a) ser inconscientemente coadjuvante na transmissão de valores ultrapassados, mas que ainda permanecem no meio social.

Processo semelhante pode surgir em se tratando do poder defendido por FOUCAULT (1979), o qual não se dá somente de forma repressiva; trata-se de um exercício e ocorre em múltiplas direções – numa ampla rede de relações. Para o autor, uma relação de poder implica na possibilidade de resistência.

Não obstante as crianças poderem apresentar sinais de rebeldia, de indisciplina, seja perante pai e mãe, professoras(es) etc. e, a partir daí, exercitarem seu grau de poder em relação a eles, isso não acontece como regra, mas como exceção, ou seja, apesar de terem oportunidade de se manifestar contrárias à submissão, o fazem só ocasionalmente. Isto porque desde a mais tenra idade são ensinadas a reconhecer a legitimidade do poder exercido pelos adultos sobre elas, nesse processo de (in)formação.

Dentre às aplicações da autoridade apontadas por ARENDT (1985, p. 24-25), situa-se a pessoal, podendo ocorrer nas relações entre pai / filho, professor / aluno, e tem como característica o reconhecimento inquestionável “por aqueles que são

³⁶ “...o indivíduo não nasce membro da sociedade. Nasce com a predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade.” (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 173) Esse entendimento, conforme já visto, está igualmente presente na teoria desenvolvida por ELIAS (1994) sobre indivíduo e sociedade.

solicitados a obedecer”, no caso, o filho, o aluno, dispensando-se, assim, a coerção e a persuasão. E sua conservação está vinculada, nessa circunstância, ao respeito pela pessoa.

ELIAS (1970), ao esclarecer que a criança também exerce poder sobre os pais, diz que tal poder está condicionado a um valor atribuído por eles. Portanto, deixando de haver esse valor, a criança o perde. Essa relação, cujo equilíbrio do poder é claramente bipolar, ao mesmo tempo em que revela as desigualdades existentes nas oportunidades de poder, aponta o alto grau de dependência da criança frente aos pais.

E da mesma forma que elas não possuem suficiente discernimento para decidir pelo que lhes é mais adequado na escolha de uma estória, por exemplo, também estão direta e fortemente sujeitas a se apropriarem e reproduzirem suas mensagens tal como as percebem. Além disso, são adultos que as estão emitindo, o que as leva a reforçar essa introjeção.

Em outras palavras, as representações de gênero na literatura infantil podem aparecer determinadas (tanto para crianças quanto para adultos) e, portanto, distorcidas da realidade, o que fatalmente levará as crianças a registrar limites em seu desenvolvimento intelectual.

Referindo-se à crítica da literatura infantil, COELHO (2000a) lembra-nos que sua existência, ainda há pouco, concentrava-se na educação, no ensino e na moral, cujos valores deviam ser seguidos rigidamente pelas crianças. E dado que seu período de crescimento era tido como um preparo à vida adulta, no intuito de alcançar-lhe tal maturidade, essa deveria ocorrer o quanto antes. Diz a autora:

“Entender a *infância* como um período de *maturação das potencialidades* que cada ser traz consigo e que o meio familiar, social e cultural auxilia a eclodir e a se transformar em realidade é conquista do nosso tempo. E, ainda assim, é muito lentamente que essa nova concepção da infância vem se difundindo pelo mundo.” (Ibid., p. 150)

Embora tenham surgido mudanças significativas no campo da literatura infantil, resultantes de atitudes críticas ocorridas nos anos de 1970 e 1980, essas atitudes se concentraram mais no campo do extraliterário do que com a matéria

literária pelo fato da literatura estar estreitamente relacionada à formação da mente e da personalidade das crianças. Ainda segundo COELHO (ibid., p. 151):

“Um dos exemplos dessa preocupação com o extraliterário é o projeto de pesquisas de orientação sócio-política desenvolvido por equipes da Fundação Carlos Chagas que denuncia na Literatura Infantil de ontem e de hoje os valores preconceituosos da sociedade tradicional burguesa (preconceitos raciais, discriminação das mulheres pelo preconceito machista, desrespeito à criança, etc.).”

Já no início do século XXI, uma das idéias-bases que percorre a literatura infantil/juvenil vem a ser a interpretação do *caos moderno* como fenômeno de transformação de mundo. Dentre seus três enfoques está o das ‘relações humanas em crise’, onde se denuncia a falta de amor, solidariedade ou afetividade em tais relações, ao mesmo tempo em que se eleva o *valor essencial* do amor, do calor humano... como necessários à auto-realização das pessoas.

Conforme COELHO (ibid., p. 158), nesse espaço, por exemplo, “são questionados os conceitos *masculino* e *feminino* tal como foram consagrados pelo sistema tradicional (as discutíveis ou evidentes diferenças entre meninos e meninas, homens e mulheres).” E independente das formas utilizadas via literatura, o enfoque sobre carências e preconceitos aponta:

A crescente desumanização da sociedade; os preconceitos machistas que tradicionalmente subalternizam a mulher e as minorias (negros, índios, crianças); a ascendente participação da mulher no mercado de trabalho e seus corolários: desestruturação do núcleo familiar (pais separados, mães solteiras, filhos problemáticos, etc.); a sobrecarga de tarefas para a mulher (responsável pela economia da casa e pelo bem-estar ou proteção da família); a competição do mercado de trabalho; o problema dos velhos (transformados em carga incômoda para a família); etc. (Id.)

Tais questionamentos trazem à tona desequilíbrios, os quais devem ser discutidos pela sociedade a fim de solucioná-los. Assim procedendo, a literatura extrapola a fonte de prazer emocional, vai muito além de sua literariedade. Por outro lado, isso nos permite entender até onde as histórias (re)produzidas principalmente nos anos de 1980 e 1990 estão imbuídas de valores tradicionais na construção dos gêneros,

ou até que ponto acham-se descomprometidas com tal sistema; ou que as funções exercidas pelos gêneros sejam distintas, bem como os espaços por eles ocupados.

* * *

Lembramos que o material estudado, conforme dito na introdução, é próprio da literatura infantil. E Pierre Bourdieu vem a ser o autor escolhido para ancorá-lo, notadamente pelo seu estudo *A dominação masculina*, realizado em uma sociedade tradicional da Argélia, a sociedade camponesa cabila.

A descrição etnográfica dessa sociedade – depositária do inconsciente mediterrâneo, androcêntrico –, permite explorar as estruturas simbólicas presentes no inconsciente androcêntrico dos homens e mulheres de hoje. Embora a contribuição do autor seja bem mais abrangente, sugerindo maneiras distintas de lidar com esse problema mediante o trabalho histórico de des-historização, por exemplo, ao mesmo tempo em que aponta os mecanismos e as instituições voltadas para o trabalho de reprodução, nosso interesse peculiar reside sobretudo na questão da dominação masculina representando essa estrutura invariável internalizada pelos gêneros feminino / masculino. Assim, noções de feminilidade / masculinidade, de mulher / homem, suas características, funções e, conseqüentemente, os espaços em que estão localizados, são geralmente apresentados de forma binária, em pólos antagônicos, e onde o gênero masculino assume um lugar especial.

Por meio de um *esquema sinóptico das oposições pertinentes* entre feminino / masculino e suas associações respectivas (1995, p. 139), e de um quadro sobre *a divisão do trabalho entre os sexos* (p.140) montados sobre a sociedade cabila, o autor se empenha em mostrar as estruturas elementares do gênero, as quais se estenderiam para outras culturas. Diz BOURDIEU (1995, p. 141):

A somatização progressiva das relações fundamentais que são constitutivas da ordem social resulta na instituição de duas ‘naturezas’ diferentes, isto é, de dois sistemas de diferenças sociais naturalizadas que estão inscritas ao mesmo tempo nos *hexis* corporais, sob a forma de duas espécies opostas e complementares de posturas, maneiras de andar, de portes, de gestos etc., e nos cérebros que as percebem segundo uma série de oposições dualistas, miraculosamente ajustadas às distinções que elas contribuíram para produzir...

Sem desconsiderar as especificidades de cada sociedade – organização social, concepção de ser homem ou mulher –, cremos que a análise do universo cabila desenvolvida pelo autor é bastante pertinente ao demonstrar que nele as coisas funcionam e estão associadas e divididas segundo os gêneros, como os distintos ambientes existentes no espaço da casa, por exemplo. Quem, na nossa cultura, não conhece a expressão: ‘Lugar de mulher é na cozinha!’?

Independente de haver divergências quanto ao pensamento bourdiano, de estar exposto a críticas ao apontar a cultura mediterrânea como hegemônica, desconhecemos outro(a) estudioso(a) vinculado às questões de gênero que tenha elaborado uma análise etnográfica fornecendo uma variedade tão grande de exemplos, de maneira a facilitar a associação desses com valores inseridos na nossa sociedade.

CAPÍTULO 2

A PESQUISA: ETAPAS DE REALIZAÇÃO E METODOLOGIA

Antes de nos determos na questão metodológica, faremos um pequeno relato a respeito do andamento inicial desta pesquisa. Até porque o conteúdo selecionado, conforme explicado anteriormente, era para ser parte integrante dela, desenvolvida em 1997, numa escola de educação infantil e ensino fundamental.

2.1 A DIFICULDADE EM REALIZÁ-LA

Considerando o grau de exigência requerido por uma pesquisa, uma grande dificuldade foi conseguir uma escola para tal. Fiz um primeiro contato com dois grandes colégios particulares, de classe média, em novembro de 1996. Os respectivos diretores solicitaram que eu retornasse no início do próximo ano letivo, isto é, em março de 1997. Foi quando, a par de alguns procedimentos sobre o desenvolvimento da pesquisa, um dos diretores desculpou-se de forma nada convincente e, confessando-me que não pensava que eu voltasse, dispensou-me. O segundo deles deu-me mais esperanças, as quais se dissiparam de vez na minha terceira visita ao colégio, no final do mês de abril. Diante da impossibilidade de o diretor poder direcionar e restringir o espaço da observação tão somente em sala de aula, ele sugeriu que eu delimitasse mais o assunto e depois retornasse à escola. Contatei então mais meia dúzia de colégios particulares. E dentre os vários telefonemas, ouvi que ficava difícil fazer observação em sala de aula; que não dava; que tentasse no próximo ano porque aquele já estava lotado. Ou ainda, que fulana ou fulano não havia chegado; que estava numa reunião; que acabara de sair... Era de se supor também que seria em vão aguardar pelo tão prometido retorno dos recados.

2.2 A CHEGADA NA ESCOLA

O final (ou o começo) feliz ocorreu em maio de 1997, quando as portas de uma escola abriram-se para mim. A orientadora pedagógica que me recebeu enfatizou a importância daquele trabalho conjunto com a Universidade. Na ocasião expliquei-lhe que pretendia estudar a socialização das crianças. Provavelmente seria uma terceira série, da qual faria observação em sala de aula, também nas disciplinas extracurriculares, bem como nos momentos de lazer. Considerando a inserção de crianças advindas de outras turmas em tais disciplinas, inclusive de diferentes faixas etárias (primeira à quarta série), o mesmo ocorrendo durante o lazer (incluindo o jardim de infância), a observação estender-se-ia para o conjunto de crianças presentes nos respectivos espaços.

Apesar de limitarem meus dias de observação (não em todos os dias e, de preferência, não em todas as aulas de um mesmo dia, e apenas naquele primeiro semestre), bem como de um pequeno mal-entendido quanto a diferença entre estágio e pesquisa,³⁷ senti bastante liberdade em tudo que me propus a fazer. Esclareça-se ainda, que esse período transcorreu de maio a julho de 1997, compreendendo um total de quinze dias úteis, durante as manhãs, exceto para as disciplinas extracurriculares, realizadas à noite.

Após conversar com a diretora, obtive a total permissão para atuar em sala de aula, de modo que eu já fazia a devida observação quando conheci suas duas professoras regentes. A primeira delas apresentou-me à turma sem ter uma noção exata a respeito da minha função. Expliquei junto das professoras e também para as crianças que se tratava de uma pesquisa visando entender melhor como se dava o processo de socialização através do comportamento, da relação que elas mantinham entre si e entre suas professoras e professores, do material de ensino. Evitei maiores detalhes, o que obviamente não desativou a curiosidade principalmente das meninas, as quais fizeram-me um maior número de perguntas no decorrer da pesquisa.

Se, por um lado, houve uma professora e uma inspetora que, algumas vezes, inutilmente se esforçaram tentando ler o que eu escrevia no diário, um certo burburinho oriundo de pequenos grupos de docentes e inspetoras(es), formados nos primeiros dias, durante e na área de lazer das crianças, uma ou outra pergunta vinda de algum(a) professor(a) no momento de sua atuação respectiva, por outro lado, houve um número de docentes que se mostrou totalmente alheio à minha presença. Essa atitude, longe de provocar-me insegurança e inibição, deixou-me ainda mais à vontade.

³⁷ Esse mal-entendido ocorreu com uma das professoras regentes de classe quando, ao saber que eu faria um pré-teste com sua turma, escolheu previamente algumas crianças. Após minha explicação de que e por que a amostra deveria obedecer a um determinado critério, ela apontou a sala de permanência do corpo docente para a respectiva aplicação, local em que ela estaria presente naquela hora. “Não tem importância”, disse -me ela, em meio a rejeição também daquela idéia, “eles podem falar baixinho.” Desfeita mais essa barreira, ela indicou a biblioteca. Felizmente não havia mais ninguém além da bibliotecária, a qual gentilmente deixou-me a sós com as crianças.

Talvez fosse a verdadeira intenção de alguns, talvez não.³⁸ O fato é que uma *pesquisa* sempre gera um certo desconforto, notadamente quando se é o alvo.

2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi iniciada com uma revisão bibliográfica e posteriormente coletamos informações, na escola, buscando o material estatístico disponível.

Outrossim foi feito um levantamento da população estudantil da respectiva escola. Em seguida, optamos por uma turma de 3ª série, com aulas regulares no período da manhã, para observá-la em sala de aula, nas disciplinas extraclasse (ou complementares), nas extracurriculares (período da noite) e no lazer.

A escolha de tal turma deveu-se principalmente pelo número equilibrado de meninas (dezenove) e meninos (dezoito), e pela faixa etária ficar entre 08 e 10 anos, mais precisamente entre 08 e 09 [pois só um aluno (repetente) tinha 10 anos] – fase bem representativa da infância.

Como nas outras turmas, havia uma pequena biblioteca no interior da sala de aula, cujo registro existente na biblioteca principal indicava cerca de quarenta livros. Esses livros iam sendo substituídos pela professora regente na medida que eram lidos pelas crianças, em casa ou na escola, limitando a quantidade disponível em sala de aula. Assim, o trabalho de coleta de dados terminou ao completar quarenta livros, contendo um total de quarenta e sete estórias, depois quarenta e quatro. Também não abrimos mão de um diário, utilizado durante a observação de campo.

2.3.1 Fase de coleta e organização dos dados:

³⁸ A concentração do corpo docente ocorria principalmente na hora do recreio das crianças, período em que quem não estivesse cumprindo escala para cuidar delas, fazia um lanche, descansava e/ou conversava na sala reservada para tal. E não tendo vínculo com a turma diretamente envolvida na pesquisa, é possível que tal atitude, pelo menos em princípio, se devesse ao fato de desconhecerem o motivo que me levava até ali. Entrei naquela sala sem esperar que alguém me convidasse de forma direta, logo no primeiro dia de observação, da mesma maneira servi-me de um cafezinho. Evidentemente que a diretora havia me dito para ficar à vontade. E mesmo quando uma das regentes

Primeiramente foram feitas cópias das histórias. Em seguida, destacando (com “x”, com caneta marca texto, sublinhando com lápis ou caneta etc.), em cada página, todas ou qualquer característica atribuída aos gêneros, fossem elas escritas ou apenas ilustradas. Após essa etapa, as histórias foram numeradas de 1 a 40, depois de 1 a 37. Como em três dos livros havia mais de uma história, estas receberam também uma letra. Por exemplo: as três histórias do livro intitulado *Enquanto o mundo pega fogo*, receberam o número 20, mais as letras a, b e c, ficando assim: 20a (a primeira), 20b (a segunda) e 20c (a última). Do conjunto de histórias, a grande maioria era contemporânea, com tendência voltada ao realismo cotidiano e ao maravilhoso. Havia também três contos de fada. Porém, diante da inviabilidade de analisá-las seguindo os mesmos critérios das demais histórias e considerando o número inexpressivo delas comparadas com o total, decidimos excluí-las. Quatro histórias (do mesmo autor e a mesma protagonista) não traziam a especificidade dos contos de fada, embora possuísem alguns elementos em comum, como magia e traços físicos caricaturais da bruxa (queixo e nariz exagerados, por exemplo, ainda que ela não fosse má, apenas trapaceira). Assim, optamos por agrupá-las nas histórias contemporâneas. Portanto, as histórias numeradas de 1 a 40, passaram a ser de 1 a 37, cujas linhas fazem parte do realismo e do maravilhoso, e receberam a sigla D, de diversas.

Antes de apresentarmos um quadro contendo a sigla, o número e o título de cada história, apontamos outro trazendo informações sobre as linhas em questão e esclarecendo as distinções entre elas.

QUADRO 2 – LINHAS DA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL CONTEMPORÂNEAS

REALISMO COTIDIANO	MARAVILHOSO
Essa linha gira em torno de situações que ocorrem no dia-a-dia, e apresenta cinco aspectos distintos:	Linha que reflete situações desenvolvidas fora do nosso espaço / tempo conhecido ou em local indeterminado na Terra, também apresentando

da 3ª série específica apresentou-me, não estava presente todo o corpo docente, até porque o horário das 1ª às 4ª séries era diferente do horário das 5ª às 8ª séries.

	cinco aspectos:
1. Realismo crítico / participativo (ou conscientizante) – ligado à realidade social, seu conteúdo segue uma perspectiva político-econômico-social.	1. Maravilhoso metafórico (ou simbólico) – a efabulação atrai pela estória transmitida ao leitor, cujo sentido verdadeiro só é alcançado através da decodificação do nível metafórico de sua linguagem.
2. Realismo lúdico – centrado na aventura de viver, nas travessuras, na alegria, nos conflitos gerados pelo convívio humano.	2. Maravilhoso satírico – tem por base, o humor, e procura em elementos literários do passado ou situações familiares (reconhecíveis), apontar seus erros, superações, tornando-os ridículos.
3. Realismo humanitário – atento ao convívio humano, privilegia relações afetivas, sentimentais ou humanitárias.	3. Maravilhoso científico – desenvolve-se fora do espaço / tempo conhecidos, sem explicação racional para os fenômenos que acontecem.
4. Realismo histórico – informação e didática são preponderantes: visa informar o leitor, revelar-lhe ou explicar-lhe fenômenos do mundo natural, de determinados setores da sociedade ou de certas regiões do país – seus costumes, tipos, linguagem etc. –, bem como biografias ou narrativas históricas.	4. Maravilhoso popular (ou folclórico) e que inclui contos, lendas, mitos – fundamenta-se em nossa herança folclórica européia e nossas origens indígenas ou africanas.
5. Realismo mágico – baseia-se na fusão entre realidade e imaginário, gerando nova (ou terceira) realidade, com vivências infinitas e imprevisíveis. Situações centradas no cotidiano comum, em que irrompe algo <i>estranho</i> , visto ou vivido com naturalidade pelas personagens.	5. Maravilhoso fabular – os acontecimentos são vividos por animais, cujo sentido varia entre simbólico, satírico ou apenas lúdico.

FONTE: Adaptado de: COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000. p. 155-160

QUADRO 3 – ESTÓRIAS DE LITERATURA INFANTIL PESQUISADAS

Sigla e N°	TÍTULO	Sigla e N°	TÍTULO
D-1	Três noites de medo	D-21	Eu nunca vou crescer?
D-2	Um dia de gato	D-22a	Praga (Título do livro: Fauna das cidades)

D-3	Uma história inacreditável	D-22b	Las cucarachas
D-4	Bruxa Onilda vai à festa	D-22c	Inseticida biológico
D-5	Bruxa Onilda vai à Nova Iorque	D-23	Mãe assim quero pra mim
D-6	Bruxa Onilda e a macaca	D-24a	Marinho, o marinheiro (Título do livro: Marinho, o marinheiro e outras histórias)
D-7	O casamento da bruxa Onilda	D-24b	A harpa Eólia
D-8	O saci e a reciclagem do lixo	D-24c	O bicho misterioso
D-9	Jacupará, a jacutinga	D-24d	O cavaleiro branco do sorriso azul
D-10	Kauê, o pintinho mágico	D-25	Menino meio arrepiado
D-11	O despertar de Doradue	D-26	Meu melhor amigo se mudou
D-12	O 4º soldado da natureza	D-27	O matador de passarinhos
D-13	O vaga-lume pisca-pisca	D-28	O pequeno alquimista
D-14	Será que a noite é um pássaro?	D-29	O pequeno alquimista e o elixir da longa vida
D-15	A parábola do planeta azul	D-30	O piquenique do Catapimba
D-16	As cores de Laurinha	D-31	Orelhina orelhudo: sabe nada, sabe tudo!
D-17	Bena! Bena! Valeu a pena?	D-32	Papai, vovô e eu
D-18	- Boa-noite, dona Lua	D-33	Pinote, o fracote e Janjão, o fortão
D-19	De repente toda história novamente	D-34	Quando eu comecei a crescer
D-20a	Enquanto o mundo pega fogo (Título do livro)	D-35	Quem matou Honorato, o rato?
D-20b	O homem e a galinha	D-36	Raul da ferrugem azul
D-20c	Pra vencer certas pessoas	D-37	Sonho passado a limpo

NOTA: As páginas das histórias D-13, 14, 20a-c, 22a-c, 28-31, 34 e 37 não estavam numeradas. Para facilitar a localização de ilustrações e/ou citações, elas foram numeradas manualmente.

2.3.2 Resumo das histórias

D-1: RIOS, Rosana. Três noites de medo. (1. ed., 1994) 3. ed., 1995.

Ilustrações: Miadaira

Uma menina acorda durante a noite com vontade de fazer xixi, mas não tem coragem de deixar a cama. A vontade fica mais forte e alguns ruídos intensificam seu medo. Evita pensar e subitamente corre até o banheiro. Do mesmo jeito volta para a cama. Outra noite chega e é um barulho distante que tira seu sono. Lembra-se de um sonho que tinha quando pequena, no qual fugia de quem a chamava. Mas depois de ficar apavorada por não mais conseguir fugir, acordava e, com medo de tê-lo novamente,

passava o resto da noite em claro. Agora queria mais era dormir, só que não conseguia. Os ruídos vindos do corredor atiçam sua curiosidade. Já no corredor, indaga-se sobre seu medo. E uma porta a mais chama sua atenção. Voltam o medo e os ruídos. Ela constata que tal porta esconde o que a assusta e precisa descobrir quem é. No entanto, deixa para outra hora. Muita sede faz com que acorde na madrugada da terceira noite. Decide desvendar o mistério, apesar do medo. Esforça-se e consegue abrir um pouquinho aquela porta. Está escuro e ela ouve som de respiração, batidas semelhantes às de coração. Recorda que era bem pequena e ficara do lado de fora de sua casa e sentira muito medo. De repente identifica-se com tais sons. Lembra de tudo que a assusta e abre totalmente aquela porta. Aos poucos, tudo vai clareando e a porta desaparece junto com seu medo.

D-2: MARQUES, Rozina G. Um dia de gato. 1. e 3. ed., 1995.

Ilustrações: Daisy Startari

Quico recebe seus amigos em casa para novamente ouvirem um disco ganho por sua irmã, Carina, na festa de aniversário. O disco pára sempre no mesmo trecho e estranhamente repete o nome do gato de sua irmã (Ximbé), morto há poucos dias por atropelamento. O menino sofre uma metamorfose e vira um gato. Os colegas, entretidos com a música, não percebem seu desespero e o confundem com Ximbé. Apelando à empregada, só consegue ser maltratado. Retorna ao quarto e é acariciado pelos meninos. Indignado por não reconhecerem-no, volta pra cozinha, deixando a empregada ainda mais irritada. Segue os colegas ao saírem de sua casa e é levado por Ananias, cuja intenção é fazer uma mediazinha com Carina, de quem gosta e pensa ser dona do bichinho. Censurado pela mãe, que não gosta de gatos, Ananias promete devolvê-lo na manhã seguinte. Após alguma resistência, sua mãe cede ao seu pedido. Porém o gato, cada vez mais angustiado, acha um jeito de fugir dali e retorna pra casa. Vai ao quarto e vê-se adormecido. Sua mãe chama-o para conhecer o novo gato, que acaba sendo libertado por Quico.

D-3: DREWNICK, Raul. Uma história inacreditável. 1990.

Ilustrações: Paulo Ricardo Dantas

Nelsinho volta das férias de julho muito sério e preocupado. Mas a notícia dada pela professora sobre um concurso de redação, cujo prêmio seria um minicomputador, o tranqüiliza. No mesmo dia, ele põe-se a escrever sua história, cujo tema é ' Minhas Férias' . Nelsinho conta que ~~vai~~ viaja com sua mãe e seu pai para uma pequena cidade, chamada Florzinha, onde sua tia tem um sítio. Lá, divertiu-se muito junto com seu primo Tonho, dando passeios de charrete, nadando no rio. E foi neste mesmo rio que ele viveu uma grande aventura. Após o Tonho lhe contar sobre um peixe (prateado e enorme) que engolira um anel de brilhante de uma mulher rica e que esta prometera uma vultosa recompensa a quem o pescasse, Nelsinho decidiu tomar providências. Muitos pescadores já haviam tentado apanhá-lo. Surgiu um boato de que isso assustou o peixe, só aparecendo quando não havia luar. Nelsinho e seu primo decidiram tentar pescá-lo naquela noite. Saíram após os adultos dormirem e levaram também uma lanterna. Sentaram-se à margem, jogaram a linha e ficaram à espera do peixe. De repente, ouviram um barulho atrás deles. Logo em seguida, algo puxou Nelsinho para trás e ele gritou. Gritou também o Tonho. Os dois saíram em disparada até chegar à varanda de casa. Ambos tinham um furo no colarinho. Apavorados, decidiram guardar segredo. Isso tem atormentado Nelsinho e preocupado sua mãe e seu pai. Chega o dia do resultado do concurso e é Nelsinho o vencedor. Na entrega do prêmio, ele tem uma surpresa: há mais um vencedor, o Carlos, da outra quinta série. Nelsinho lê sua redação. Em seguida e, muito surpreso, Carlos também lê a sua. E o mistério é esclarecido.

D-4: LARREULA, E. Bruxa Onilda vai à festa. 1991.

Ilustrações: R. Capdevila

Uma bruxa, a convite de sua prima, decide ir a uma festa que prometia ser das melhores. Após a missa da meia-noite e um baile que durou até amanhecer, houve um campeonato de bocha para os bruxos mais idosos. Durante o baile, a bruxa conheceu um alquimista que por ela se apaixonou e pediu-a em casamento. Ela não decidiu se aceitaria, mas deu-lhe o telefone. Louca para ganhar uma corrida de saco, usou de trapagens e foi desclassificada pelo juiz. O mesmo aconteceu durante uma corrida de vassouras. Mas, finalmente, conseguiu vencer o concurso de beleza, sendo eleita *Miss Aiquehorrorr*. Contentíssima por ter saído nas capas das revistas, orgulhava-se por vencer naturalmente.

D-5: LARREULA, E. Bruxa Onilda vai a Nova Iorque. 1995.

Ilustrações R. Capdevila

Uma bruxa viaja a Nova Iorque a fim de participar da Feira Internacional de Bruxologia e Ciências Ocultíssimas. Empenhada em sua nova fórmula, acreditava tornar-se rica e famosa. Lá, visitou vários lugares - o centro financeiro de Wall Street, o bairro de Harlem, o bairro chinês, o Central Park. Na feira, as exposições eram diversas, mas o que mais se destacava "era um protótipo japonês de vassoura voadora com quatro marchas, freio e motor turbo". A bruxa experimentou-a e teve muita dificuldade em controlá-la. No dia seguinte, cada participante apresentava seus produtos e descobertas. A bruxa, que queria transformar sua coruja nela própria, não teve sucesso. Decepcionada, volta para casa sem entender porque não conseguiu fazer tal transformação.

D-6: LARREULA, E. Bruxa Onilda e a macaca. (1. ed., s/d) 6. ed., 1995.

Ilustrações: R. Capdevila

Uma bruxa, tentando sair da rotina do dia-a-dia, aventura-se até a África com o objetivo de trazer uma macaca, a qual, além de distraí-la mais que sua coruja, seria sua ajudante. Ao enfrentar os macacos percebeu que não seria tão fácil realizar seu intento. Acreditando que com suas artimanhas eles se auto-amarrariam, quem acabou sendo amarrada foi ela. Só após o dia amanhecer conseguiu desprender-se da árvore em que

fora deixada e apanhar uma macaca. Assustando-se com um rinoceronte que se aproximava, vinga-se tornando-o bem pequeno. Ri, distraída, e acaba sentando sobre o chifre do animalzinho. Caçada por toda a macacada e sentindo muita dor no bumbum, sofre ao voltar, permanecendo vários dias na cama. Mas, afinal, conseguiu a macaca.

D-7: LARREULA, E. O casamento da bruxa Onilda. (1. ed., s/d) 6. ed., 1994.

Ilustrações: R. Capdevila

Uma bruxa, dizendo-se muito bela quando jovem, tinha também muitos admiradores. Decidiu investir ainda mais em si mesma, comprando vários objetos adquiridos com uma moeda encontrada ao limpar sua casa. Seu primeiro pretendente foi um esqueleto, mas a bruxa ignorou-o. Depois, limpando novamente sua casa, recebe a visita de Fransktein, que também se declarou a ela, mas a bruxa não aceitou-o. O terceiro surgiu quando a bruxa limpava os tapetes com o aspirador - era um fantasma, o qual sumiu, muito envergonhado pelo fato de o aspirador tirar-lhe o lençol. O outro, um vampiro. Depois foi a vez de uma múmia. Ainda fazendo a limpeza, a bruxa recebe a visita de um lobisomem, o qual também ouviu um não. Por fim, surge um bruxo e a bruxa aceita casar-se com ele. Mas, infelizmente, durante um almoço em que comemoravam o casamento, o bruxo, meio tonto pela bebida, distraiu-se e bebeu a poção que havia preparado para fazer as moscas desaparecerem. E sumiu para sempre. A bruxa, que era solteira, casou-se e enviuvou no mesmo dia.

D-8: BRANCO, Samuel. M. O saci e a reciclagem do lixo. (1. ed., s/d) 4. ed., 1994.

Ilustrações: Não consta. (Serão consideradas do autor do texto.)

Um saci, acostumado a fazer travessuras e a iludir pessoas, sem querer acaba prestando um serviço à natureza. Certa noite, acreditando que iria aprontar mais uma das suas, resolveu juntar os cacos de vidro do lixo amontoando-os na fábrica de vidros. Fez a mesma coisa com as latas que encontrou, depositando-as na respectiva fábrica. Assim também foi com plásticos e papéis. E passou o resto da noite remexendo o lixão, ignorando o desapontamento que viria a ter diante da satisfação dos fabricantes, dos agricultores (por causa do montão de adubo), etc. Caçado pelo curupira após contar-lhe o ocorrido, ficou sabendo o que vem a ser composto ou adubo.

D-9: RIOS, Rosana. Jacupará, a jacutinga. 1993.

Ilustrações: Cecília Iwashita

Nasce jacupará, um dos filhotes da jacutinga. Depois de um mês já levanta vôo, não dependendo mais de sua mãe. E a floresta, tão verde quanto rica, impede a falta de alimentos. Ele cresce forte e acompanha o bando quando este muda de lugar. Mas seu mundo se altera depois que os homens invadem e começam a destruir a floresta, principalmente com a derrubada de árvores. E o som das aves vai sendo substituído pelo barulho dos caminhões, das motosserras, levando-o a refugiar-se cada vez mais.

D-10: FRANÇA, Gladys. Kauê o pintinho mágico. 1. e 2. ed., 1993.

Ilustrações: Mara Toledo

Um pintinho, inconformado com a ausência de sua mãe, a qual havia sido seqüestrada por traficantes pelo fato de liderar um movimento contra as drogas, acredita que pode dar certo e resolve lutar para resgatá-la, convocando franguinhas, franguinhos, galos.

Com a descoberta do esconderijo, derrotam primeiramente o maior vilão, até que, finalmente, o pintinho e sua mãe reencontram-se, voltando a ter paz em Galinhópolis.

D-11: BASSI, Naava. O despertar de Doradue. 1987.

Ilustrações: Fredy Galan

Um papagaio, condicionado em uma gaiola, chama a atenção de uma papagaia pela gritaria que fazia. Repetia frases feitas, imitava. Curiosa, aproxima-se, e espantada por ver um papagaio preso, começa a fazer-lhe perguntas, mas logo se chateia com o comodismo do papagaio. Porém, fica pensando na desagradável vida que ele está levando. Ao conversar com uma coruja, pensa na possibilidade do bichinho vir a se descondicionar e decide vê-lo novamente. Convence-o a experimentar uma laranja e, aos poucos, ele começa a mudar, a formar opiniões. A papagaia se apaixona por ele e, ao saber que é correspondida, reclama da gaiola. Ele está incerto quanto a poder voar, mas decide tentar e, para isso, conta também com a ajuda de outras aves. Inseguro, cheio de dúvidas, mas estimulado pela papagaia, acaba voando. Ao deparar-se com caçadores, pensa em voltar para sua gaiola, mas já gostava muito da papagaia, que ajuda-o a esconder-se deles. Chega a hora de arranjar comida e, o casal, após um pequeno desentendimento, acaba se acertando e divide a refeição encontrada. Finalmente o papagaio, junto da companheira, conhece o mar. E sendo avistados por crianças, brincam com elas na praia.

D-12 – BONATO, Marco A. O 4º soldado da natureza. 1992. (texto e ilustrações)

Uma antiga e sábia árvore que vivia no centro da floresta, cada dia mais danificada pela ação do ser humano, reúne-se com as demais a fim de solucionar o problema. Segundo ela, seria necessário conscientizar a população da cidade mais próxima, da importância, dos benefícios que as árvores propiciam-lhe. Uma árvore ainda semente,

fora designada para tal missão. Frustrada e triste ante ao desinteresse e à crueldade das pessoas, após os oito meses em que permanecera na cidade, retorna à floresta em busca de afeto. Tarde demais em razão de que esta fora destruída, volta à cidade quando um forte vendaval arrasta-a para um deserto. Retomando a consciência, viu-se diante de um homem, um menino e uma menina. Fazendo-se prestativa, oferece-lhes sombra e frutos, os quais aceitam ao mesmo tempo em que se espantam pelo fato dela falar. Ela então desenvolve um trabalho de conscientização junto aos três. Quando o menino tenta desafiá-la, ela fala da má ação praticada por ele, também aos filhotes de passarinho. Arrependido e apegando-se à natureza, promete defendê-la na cidade, seguido pela menina e pelo homem, o qual, prontificando-se a cuidar desta árvore em especial, teve o convite aceito.

D-13: SILVA, Patrícia. O vaga-lume pisca-pisca. (1. ed., s/d) 3. ed., 1984.

Ilustrações: Enrique Martin

Tudo é muito bonito e alegre no Parque Verde, exceto pela insatisfação do leão, que vive às implicâncias com um vaga-lume. Não quer que ninguém passeie à noite, e o acender e apagar do vaga-lume perturba seu sono. O vaga-lume, que só dorme durante o dia, adora ajudar todo mundo iluminando o caminho dos que se perdem. E o medo que o leão lhe causa vai se dissipando à medida que ele começa a questionar. Afinal, qual seria o verdadeiro problema se só faz o bem, se diferentemente dos outros trabalha durante à noite? Assim, continua seus afazeres observando se tudo está em ordem. Numa tarde desperta com o alarme da cigarra, pois um filhote da dona Tartaruga havia sumido. Toda a bicharada se propõe a ajudá-la, a qual chora sem parar. Passa a noite e vem a manhã seguinte, mas nada de encontrá-lo. Reúnem-se novamente e o vaga-lume sugere que procurem juntos, na mesma direção. O leão acorda e, indignado, quer saber quem convocou tal reunião sem consultá-lo, amedrontando a bicharada, que silencia. Dona Tartaruga tenta colocá-lo a par da

situação e o vaga-lume intervém esclarecendo tudo. Enfrenta o autoritarismo do leão, provocando reação na bicharada, que saem à procura do bichinho. Tigre, macaco, onça, coelho, raposa, lobo, esquilo... procuram juntos, cantando. E é com um tropeção do esquilo que o bichinho é encontrado. Este não entende o que está acontecendo, mas uma sensação gostosa se apodera dele ao ser carregado. Estão todos muito alegres. Dona Tartaruga acaricia o filhote e os agradece.

D-14: MORAES, Antonieta D. de. Será que a noite é um pássaro? (1. ed., s/d) 2. ed., 1988.

Ilustrações: Edu

Uma cuíca quer muito saber como e quem é a noite. Não resistindo a curiosidade, aguarda sua mãe e seu pai saírem e inicia sua aventura. Confunde vaga-lumes com estrelas, enrosca-se em cipós e acaba tropeçando em um cuíco, que também sai pela primeira vez. Após alguns sustos, sobem em uma árvore. Nela mora um tamanduá que convida-os a entrarem no oco. Amável e atencioso procura responder às perguntas de cuíca. Esclarece, por exemplo, ser a noite a escuridão que estão vendo. Como não costuma contradizer ninguém, mostra incerteza quando a cuíca diz pensar ser a noite um pássaro. Cuíca também pergunta sobre a coruja e muitas outras coisas. Até sobre a origem da chuva. Tantas perguntas acabam cansando e chateando o tamanduá, que pede para o casal falar com a noite. Quando um urutau canta, o tamanduá diz que ele está debochando da cuíca após esta tentar novamente um contato com a noite. Aborrecida e envergonhada, cuíca vai embora correndo, seguida pelo cuíco. Só quando chega em casa é que ambos se identificam e se descobrem iguais. Acabam se apaixonando e muitos filhotes vêm depois.

D-15: CARRARO, Fernando. A parábola do planeta azul. 1991

Ilustrações: Avelino Guedes

Deus cria o planeta terra cheio de beleza. Confia seu trabalho a supervisão de um anjo. Fala-lhes de todas as coisas que criara e da inteligência com que dotara o homem, o qual deve proteger o planeta. Retorna milhares de anos depois e, juntamente do anjo, começa a examinar a terra. Percebe a diferença entre os países, entre as cidades, as guerras, as desigualdades sociais, a destruição do meio ambiente através das queimadas, dos agrotóxicos, da poluição dos rios, da extinção dos animais e fica muito revoltado com o que vê, a ponto de querer fazer justiça. O anjo pede-lhe paciência e fala que também existem pessoas (cujo número cresce a cada dia) boas, justas, que respeitam o planeta. Que esforçando-se para torná-lo melhor, participam de movimentos ecológicos, tratam bem dos animais, etc. Deus decide dar-lhes mais uma chance. Todavia exige que, na próxima vinda, o planeta se encontre tal qual o fez, caso contrário irá eliminá-lo. O dia chega e ele fica satisfeito.

D-16: BANDEIRA, Pedro. As cores de Laurinha. (1. ed., 1992) 2. ed., 1994.

Ilustrações: Walter Ono

Visto que o "dia das mães" se aproximava, uma menina, desejosa em presentear a sua com uma linda bolsa, se empenha em conseguir dinheiro. O problema era que, além de não dispor de nenhuma quantia, mal sabia escrever seu nome. Também não via como dividir ou dissipar tal preocupação já que queria fazer uma surpresa. Foi então que teve uma idéia - desenhar. Ela iniciava a primeira série, mas sabia desenhar. Apesar dos poucos lápis que tinha, descobre que da mistura de determinadas cores, surgem outras e, a partir daí, tudo fica por conta da criatividade. A questão passa a ser como e a quem vender os desenhos. Conclui animada que o melhor seria fazer um cartaz, mas

logo desanima pelo fato de não saber escrever. Com a ajuda de um lápis, milagrosamente, o cartaz fica pronto. Ela fixa-o em frente a sua casa e, por alguns dias, põe-se à espera da freguesia, que colabora, emocionada diante da atitude da menina.

D-17: BLOCH, Pedro. Bena! Bena! Valeu a pena? 1984.

Ilustrações: Walter Ono

Um menino propôs a seus outros dois amigos (os três não se largavam) que cada qual inventasse uma história, resultando em um vencedor. Tal idéia surgiu com base na improvisação dos "cantadores do Nordeste", desafio que assistiram e, depois imitando-os, quase brigaram. Após alguma resistência, o proponente inicia sua história. E entre uma interrupção e outra (gozações, perguntas, xingamentos, contribuições, descaso etc.), ele consegue finalmente terminá-la. Os outros dois também se empenham ao máximo para contar a melhor história. Por fim, há uma grande troca de elogios e teimosia em relação àquela que deveria vencer - um considerando a do outro, melhor. Até que o menino que teve a idéia inicial, fala-lhes da besteira que é saber quem venceu. Afinal, cada história é uma história.

D-18: OLIVEIRA, Teresinha C. de. - Boa-noite, dona Lua. (1. ed., s/d) 5. ed., 1991.

Ilustrações: Cecília Y. Paz

No sonho de uma menina, ela, vestida de astronauta viaja em um foguete à lua, a qual, feliz com a visita, recorda quando os primeiros visitantes lá estiveram. A menina então fala-lhe da dificuldade em proteger o meio ambiente no planeta terra, cada vez mais destruído pela ação do homem. A lua conclui horrorizada que a tomada de providências é algo urgente. A menina chora e fala-lhe dos inúmeros benefícios proporcionados pelas árvores. Ante a um elogio da lua, ela pede modestamente que

esta lhe esclareça a respeito de seu funcionamento. E detalhadamente a lua passa a explicar-lhe, sempre interpelada pela menina. Com a queda da temperatura, a menina decide voltar à terra, mas promete retornar na esperança de que, até lá, o homem tenha se sensibilizado aos problemas do planeta.

D-19: JOSÉ, Elias. De repente toda história novamente. (1. ed., s/d) 5. ed., 1988.

Ilustrações: Eva Furnari

Um ratinho, que morava no porão de uma casa juntamente com sua família, vivia deixando sua mãe e seu pai preocupados pela inúmeras travessuras que fazia. Afinal, todo cuidado era pouco. Além de um gato que habitava o andar superior, tinha os adultos - um casal, uma avó e uma empregada com sua vassoura. O menino e a menina não contavam porque mostravam-se solidários ao ratinho. E era quando o casal ausentava-se para ir trabalhar, quando a vovó tirava uma soneca e a empregada aproveitava para tagarelar ao telefone que os ratinhos deliciavam-se com a comida. O gato, de barriga sempre cheia, não tinha por que caçar ratos. Além do mais, andava com sua atenção voltada à namorada. Mas o ratinho sempre se excedia. Após saciar-se procurava divertir-se e, questionando as ordens de sua mãe, não voltava à toca de imediato, juntamente com seus irmãos. Em frente ao espelho dava margem à criatividade, também adorava brincar de mocinho e bandido com o gato. Contudo, quando a empregada entrava em cena, era hora de sair. Certa vez ultrapassara os limites, viajando e acampando junto das pessoas e, ao ser descoberto, correria sério risco de vida. Suas traquinagens também incluíam assustar a vovó e a empregada, dançar junto à moçada em festa de aniversário. Um dia, ao contar aos seus que brincara com o menino, fora desacreditado, resultando em briga, que só parou por intervenção do casal de gatos. Ele, querendo exhibir-se, e ela também querendo mostrar agilidade, puseram os valentões a correr. Apesar de todos os conselhos da mamãe rata, o filhote não mudava seu jeito de ser. Um dia conhece uma ratinha, cuja família se

separara por ocasião da morte trágica do pai, e por ela acaba se apaixonando. Vem o casamento e um filhote tão traquino quanto o pai.

Livro: Enquanto o mundo pega fogo

D-20a: ROCHA, Ruth. **Enquanto o mundo pega fogo**. (1. ed., 1984) 6. ed., s/d.

Ilustrações: Walter Ono

Dois amigos, ao adquirirem o mesmo pedaço de terra, discutem, brigam, se desentendem a ponto de um pôr fogo na casa do outro. Mas acabam sanando seus problemas do cotidiano.

D-20b: ROCHA, Ruth. **O homem e a galinha**. (1. ed., 1984) 6. ed., s/d.

Ilustrações: Walter Ono

Um homem tinha uma galinha que punha ovos de ouro. Ele implicava, se indignava muito com a boa

comida com que sua mulher a tratava. A galinha passa a procurar comida e, um dia, vai embora.

NOTA: Nesta fábula, a ganância do homem vence a gratidão da mulher; e em *A galinha dos ovos de ouro*, de LA FONTAINE, a lição é de “quem tudo quer, tudo perde” ou “há de tem”.

D-20c: ROCHA, Ruth. **Pra vencer certas pessoas**. (1. ed., 1984) 6. ed., s/d.

Ilustrações: Walter Ono

Um rei, arrogante e autoritário, convida o sábio frei Damião para visitá-lo. Mas, temendo pela vida do frade, o vaqueiro Pedro vai em seu lugar e usa de toda a sua esperteza para enganar esse rei.

D-21: GRANT, Eva. Eu nunca vou crescer? (1. ed., 1991) 2. ed. 1991 (título original *Will I ever be older?*, 1981)

ALMEIDA, Fernanda L. (tradução e adaptação)

Ilustrações: Susan Lexa

Um menino sente muita inveja de seu irmão mais velho. Enquanto este ganha roupas novas, deve contentar-se com as velhas, já usadas pelo irmão. O mesmo acontece com a bola de futebol, com os patins. Divide até os antigos professores de seu irmão e, como se não bastasse, a sua professora compara-o a ele, que era melhor. Às vezes sua vovó chama-o pelo nome do outro, e tudo isso contribui para que a existência do irmão nem sempre seja benquista. Sua mãe tenta consolá-lo falando de algumas desvantagens em ser o mais velho, mas ele continua insatisfeito. Nem no time de futebol que o irmão participava podia entrar por não ter idade suficiente. No final de semana haveria "uma maratona de futebol" restrito aos integrantes do time. Sozinho e frustrado, começa a brincar e, aos poucos, vai sentindo a falta do irmão no dividir a bola, ao calçar os patins, ao assistir televisão. Quando este volta, deixa todo mundo animado com as novidades da viagem. Já deitados, o menino mais novo tranquiliza-se após desabafar com o irmão. E este confessa-lhe também sentir ciúmes quando a vovó troca seu nome.

Livro: Fauna das cidades II

D-22a: DADÍ. **Praga**. 1992.

Ilustrações: Não consta (Foram consideradas da autora do texto)

Diz respeito as diversas espécies de cupins, cujo tamanho tem relação com o meio onde vivem. E sendo o ser humano responsável pelo desequilíbrio ecológico, terá que agüentar as conseqüências.

D-22b: DADÍ. **Las cucarachas**. 1992.

Ilustrações: Idem acima

Trata-se das baratas - das pequenas transformações que sofreram apesar da longa existência, das várias espécies e suas formas, do seu comportamento, das doenças que podem nos transmitir etc.

D-22c: DADÍ. **Inseticida biológico**. 1992

Ilustrações: Idem acima

Fala da origem e das qualidades da lagartixa, das travessuras das crianças em relação a elas, da sua grande importância no combate aos insetos.

D-23: LIMA, Edy. Mãe assim quero pra mim. 1988.

Ilustrações: Marlette Menezes

Uma mãe e dona de casa fora do comum: não pede ajuda para o serviço doméstico nem para as responsabilidades em relação às crianças, não reclama e, ainda por cima, está sempre bem-humorada e cheia de disposição. Até exercita fora de casa para manter a forma. O pai, por sua vez, passa o dia fora, trabalhando.

Livro: Marinho, o marinheiro e outras histórias

D-24a: SANTOS, Joel R. dos. **Marinho, o Marinheiro.** 1988.

Ilustrações: Ennio Possebon

Um marinheiro, ao ganhar um pintassilgo, decide usá-lo sobre a cabeça ao invés do boné. Censurado pelo comandante, insiste em tal desejo e, como castigo, é impedido de deixar o navio daquela forma. Fica aborrecido após algum tempo e foge montado num cavalo marinho em direção à terra. Lá diverte-se em uma festa e, querendo voltar ao navio, chama sem resultado pelo cavalo. Desanimado, tem a idéia de fazer uma gaivota de papel e nela voa. Porém esta pousa em um navio pirata. De cara teve que lavar o chão. O passarinho ajuda-o trazendo uma porção de pássaros que conduzem-no de volta ao navio de origem. Meio incrédulo diante do ato dos passarinhos, o comandante faz perguntas ao Marinho e assusta-se ao vê-los pousados sobre as cabeças dos outros marinheiros. Convencendo-se de que ficam mais bonitos que boné, adota tal hábito, para a alegria de todos.

D-24b: SANTOS, Joel R. dos. **A harpa Eólia.** 1988.

Ilustrações: Idem acima

Uma menina vivia numa aldeia, tinha uma flauta, mas não emprestava às outras crianças apesar da insistência. Um dia, ao ouvir uma musiquinha diferente, agradável, rumo em direção a ela. Já do outro lado do rio, a menina encanta-se com a floresta. Havia flores e muitas borboletas. Em cima de um morro, um instrumento tocava sozinho, o qual parou com a aproximação dela, assustando-a ao identificar-se como "Harpa Eólia", pois falava. Em seguida a menina começa a fazer-lhe perguntas e, sabendo que a harpa está infeliz em tal lugar, busca as outras crianças para levá-la até a aldeia. Puseram-na sobre um morrinho, enfeitaram-na com muitas flores e esta, agradecida e satisfeita, tocava lindas músicas ao sopro do vento.

D-24c: SANTOS, Joel R. dos. **O bicho misterioso**. 1988.

Ilustrações: Idem acima

Um ovo surgido não se sabe de onde, fora chocado por uma galinha, que acabou desistindo porque ele não nascia. Os bichos tentavam estimulá-lo falando de como o mundo era bom. E só em razão da impaciência da galinha que ele se manifesta dizendo ser muito dura a casca do ovo. Mas nem com chutes foi possível quebrá-la, nem com a tentativa de um aprendiz de bruxo. Durante uma forte chuva, o ovo é levado pela enxurrada. A bicharada, que sai a procura dele, tenta acalmar a galinha, que chora. Um lobo encontra-o no caminho e resolve comê-lo frito. Os bichos furtam o ovo enquanto o lobo busca sal. Mas, o que fazer com ele? Cada qual dava seu palpite. Até que o macaco sugere que o pinto misterioso procurasse por uma porta. Encontrando-a, pode sair. Para surpresa da bicharada, não era um pinto e sim um bicho muito estranho. Convive junto aos animais durante um ano e, após a festa de aniversário, voa para seu planeta. Todos sentem saudades dele, até que um dia este retorna trazendo outros irmãos, os quais também decidem permanecer na terra.

D-24d: SANTOS, Joel R. dos. **O cavalinho branco do sorriso azul**. 1988.

Ilustrações: Idem acima

Um cavalinho branco, vendo a beleza do sol durante o inverno, assim deseja ser. Ao ouvi-lo, o sol ensina-o como mudar de cor, contudo era preciso que fosse até à lua. O

dono da cratera em que havia o pó para tal transformação faz-lhe uma exigência: de trazer o que de mais bonito tivesse na terra. O cavaleiro vê-se em Nova Iorque, de noite, mas não pode levá-la. Pensa em comprar uma flor porém não tem dinheiro. Decide dormir e avista uma manjedoura. Nela, um menino. Convencido de que este era mais belo que a cidade inteira, que as flores do mercado, fala-lhe de seus planos e ambos partem à lua. O dono da cratera não se cansa de admirar o menino e fazer-lhe perguntas. Sabendo da existência de meninas e de como são, maravilha-se com as crianças. Até oferece o pozinho ao menino, que aceita. E ainda hoje pode-se ver o cavaleiro e o menino pelas ruas de Nova Iorque.

D-25: AZEVEDO, Ricardo. Menino meio arrepiado. 1995. (texto e ilustrações)

Um menino fala da pele da gente, das alterações dela por ocasião do frio, do calor, sob a água por muito tempo. Fala da dor de dente, de cabeça e até de cotovelo. Dos beliscões, da canelada, da sensibilidade pela ação da brisa, de uma pulga, de um fio de lã. Da diferença entre um chão de calçada, de pedra, de terra, onde há um tapete. Conta de um aniversário em que brincara e bebera muito, tamanha era a sede. Depois fizera xixi na cama, molhando o irmão que dormia na parte inferior da beliche. Descreve os diversos tipos de pele do ser humano, dos tipos de cabelo, da dor de uma batida com a cabeça na quina da mesa e que, segundo o seu pai, encostar um metal frio sob a pancada evita que ela inche muito. Pensa que o beijo na boca é bom, mas conta de uma moça que, um dia, se deu mal porque enroscou seu aparelho dentário no de um rapaz. Fala dos benefícios da pele ser à prova d' água, da singularidade da língua em diferenciar os diversos sabores, do fato de a mão ter pele, possibilitando reconhecer um objeto áspero ou suave etc. Com ela pode-se sentir vários prazeres. Todavia, há também o desconforto da frieira, unha encravada e por aí vai. Certa vez, passeara na praia com amiguinhas e amiguinhos e tudo passou muito depressa. Até hoje sente a maciez da mão de uma menina na palma da sua.

D-26: ZELONKY, Joy. Meu melhor amigo se mudou. (1. ed., 1991), (4. ed., s/d) 5. ed., 1995. (Título original: My best friend moved away, 1980)

ALMEIDA, Fernanda L. de (tradução e adaptação)

Ilustrações: Angela Adams

O menino Tom fica muito chateado ao saber que seu melhor amigo, Nick, vai mudar-se para outro bairro e também de escola, chegando, inclusive, a arrancar o (primeiro) cartaz que anunciava a venda da casa desse. A casa foi vendida dias depois. Antes da mudança, brincaram o máximo que puderam. O dia chegou e Tom despediu-se do amigo presenteando-o com suas melhores bolinhas de gude. Seu pai tenta consolá-lo e a solidão permanece por vários dias até que o amigo convida-o para conhecer sua nova casa. Nick estava mudado. Não gostava mais das antigas brincadeiras e desafia Tom a atravessar uma tábua sobre um buraco cheio de lama. Frustrado ao ver Tom cair, e revoltado ao ser censurado pela sua mãe, Nick culpa Tom. Este desabafa com seu pai sobre as mudanças de comportamento do seu amigo. E compreende-o melhor ante a explicação de seu pai sobre as adaptações pelas quais seu amigo precisou passar.

D-27: GALDINO, Luiz. O matador de passarinhos. (1. ed., 1993) 5. ed., 1996.

Ilustrações: Attílio

Tavinho e Zezé eram dois amigos e rivais. Viviam se provocando, discutindo e competindo em vários assuntos. Na verdade, Tavinho só tolerava Zezé porque, quando de castigo, só podia receber a visita dele, irmão da sua grande paixão. Resolveram caçar passarinho, mas os dois eram péssimos na pontaria. O Zezé, pior ainda. Saíram de casa às escondidas, com seus estilingues, e foram até as várzeas do Paraíba. Chegaram junto ao rio. E haja provocação. Tavinho acertou uma rolinha, mas ela tombou no rio. Zezé vangloriou-se mentindo ter acertado um pássaro. Tavinho decidiu voltar. Aos poucos aquela sensação de alegria foi sendo substituída pelo remorso. Em casa, traído por Zezé, foi censurado pela mãe e pela madrinha por matar passarinho. O remorso se acentuou durante o jantar. No dia seguinte, compreendeu a

origem de sua dor e decidiu não mais matar passarinho. Quando outro menino convidou Tavinho a caçar naquele mesmo lugar, ele aceitou, mas espantou os passarinhos mirados pelo menino. Depois informou a Zezé sobre sua mudança de atitude.

D-28: TRIGO, Márcio. O pequeno alquimista. 1. e 2. ed., 1995.

Ilustrações: Mariana Massarani

Apesar de menino, que gostava de brincar como qualquer outro, seu pai e seu avô exigiam que João estudasse bastante, afinal ele era um alquimista, descendente de uma família também alquimista. Às vezes desobedecia-os e se entretia com objetos que ele mesmo inventava. Mas flagrado ao brincar, era obrigado a voltar aos estudos, cuja permanência dependia da aprendizagem de uma nova fórmula, da criação de uma teoria. Seu pai e seu avô, ansiosos de que ele fizesse parte da "Associação Alternativa de Alquimistas", pressionavam-no dia após dia. Além de testarem seu intelecto, havia a cobrança de um relatório versando sobre "a transformação da lata em ouro". Em face da dificuldade que seu avô encontrara em ler aquelas pequenas letras, João mostra-lhe os óculos que inventara, deixando-o felicíssimo não obstante desconsiderar o conteúdo lido. Impaciente porque a chuva podia atrasá-lo à reunião, o avô é surpreendido por mais um invento do menino - um guarda-chuva. O pai, preocupado com a reação do avô e desconsiderando tal invenção, censura o menino. Felizmente o avô reconhece a utilidade do objeto e chega a tempo na reunião. Na manhã seguinte, para orgulho do pai de João, o avô notifica-os da aceitação de João na respectiva associação.

D-29: TRIGO, Márcio. O pequeno alquimista e o elixir da longa vida. 1996.

Ilustrações: Mariana Massarani

João, última pessoa a integrar a "Associação Alternativa de Alquimistas", atrasa-se para o maior evento do século, do qual participam inúmeras entidades, bem como os cientistas mais importantes,

desesperando e envergonhando seu pai, Aderbal, apesar da justificativa do avô, Filolal, procurando contornar a situação. É então que ele surge, tentando equilibrar-se em um *skate*, sua recente invenção. Mas descontrola-se totalmente e acaba sobre a mesa de quem preside a reunião. Suas desculpas não contiveram tamanha raiva demonstrada pelo presidente. Até que o avô de João, sentindo-se ofendido mediante os insultos à associação da qual presidia, ameaça retirar-se da reunião. João senta-se no lugar que lhe é reservado, o presidente desculpa-se pelo excesso e a reunião prossegue. O interesse central repousa na criação da "fórmula do elixir da longa vida". Há um intervalo e muitos alquimistas interessam-se pela invenção de João. Ele fica espantado quando uma menina se oferece para experimentá-lo. Afinal, considera tal esporte perigoso para elas. Esta, muito indignada, mostra que tem grande agilidade, surpreendendo a todos. Ainda por cima, fornece-lhe uma mola que inventara, aperfeiçoando o funcionamento do objeto. Apesar de chateado, puxa conversa com ela, estranhando que uma menina também pudesse gostar de inventar objetos. Ela é filha de Morgana, mulher cujos poderes eram reconhecidos pelos alquimistas. Admirado e desnortado, João procura ensinar-lhe a jogar bola. Aos poucos ela vai ficando menos zangada e brincam a vontade. Recomeçando a reunião, João é censurado pelo seu pai, mas está feliz demais por ter conhecido aquela (e única) menina. Com o início das palestras, representante após representante fazem a sua explanação. Falava-se de experiências com baleias, tartarugas, morcegos, ratos, etc. De razoável só mesmo um creme anti-rugas criado por Morgana. João, no entanto, tendo sua atenção unicamente voltada à menina, faz um bilhete parecido com uma gaivota e lança-o para ela, interrompendo e acabando de vez com a reunião. Pássaros e mais pássaros de pergaminho são arremessados no ar, alguns alquimistas se desequilibram sobre o *skate*, outros se entretêm com a bola...

D-30: ROCHA, Ruth. O piquenique do Catapimba. (1. ed., 1986—Ed. Rocco) (2. Ed. 1992—FTD) 5. ed., 1994.

Ilustrações: Ivan Zigg

Um menino convida sua turma para um piquenique. Reúnem-se escondidos de outra turma do bairro. Cada uma das crianças diz o que vai levar. Uma menina propõe que tomem nota. Outra, no entanto, não acha necessário, e o restante da turma acaba concordando com ela. O dia amanhece lindo e a turma diverte-se pelo caminho. Chegando no local, resolvem saciar a fome, mas ao abrirem os pacotes, têm uma surpresa: se levaram pratos, esqueceram de levar o que comer, o mesmo ocorrendo com os copos e com o que beber. E assim por diante. Vem o desânimo. Mas um menino, da turma rival, chega até eles e conta-lhes que também fazem um piquenique próximo dali, e enfrentam semelhantes dificuldades. Sem hesitar, cada criança apanha suas coisas e vai juntar-se à outra turma. Tudo vai ficando legal. Então passam a ver as coisas de outra forma.

D-31: MAGALHÃES, Roberto. Orelhinha orelhudo: sabe nada, sabe tudo! 1985.

Ilustrações: Terê

Um Orelhinha é levado à escola pela sua Mamãe-Olhos, que procura protegê-lo. Já o Pai-Braço é muito sério, de poucas palavras. Pobre de quem desobedece suas ordens. A professora Dona Língua, é um poço de autoritarismo, provocando muito medo nas crianças. Também deixa o Orelhinha incomodado ao substituir o 'inha' do seu nome por um 'udo'. E seu sentimento de dor e vergonha nasce em razão do aluno Cerebrino ser o orgulho da professora. Os dias se fazem rotineiros e Orelhinha, que não pára na carteira, acaba na diretoria. O diretor Dr. Boca deixa-o encolhido diante da voz ameaçadora. Orelhinha apanha do pai e fica de castigo, envergonhando sua mãe que chora sem parar. Orelhinha aproveita para ouvir música, dança tanto que acaba doente. E o doutor Coração é chamado para atender também a mãe. A água que ele receita torna as coisas claras para todos, e tudo muda. Um dia, indignado com o autoritarismo da professora e do diretor, Orelhinha solta a voz abrindo uma interrogação na sala de aula. As descobertas e a coragem vão surgindo no lugar do medo. E ele passa de ano para a alegria de toda a família. Ao ser presenteado com uma viagem à praia, acaba conhecendo uma Orelhinha chamada Brinquinho, com a qual se diverte muito naqueles dias. Chega um novo ano e uma nova professora, dona Consciência. E uma sensação de liberdade acompanha o Orelhinha.

D-32: SOUZA, Flávio de. Papai, vovô e eu. 1986.

Ilustrações: Paulo Tenente

Um menino, indignado com as cobranças de seu pai em relação à higiene, às tarefas escolares, decide ir morar em uma barraca, no quintal. À noite percebe o desconforto da barraca, mas não muda de idéia. Finge indiferença quando seu pai se mostra

preocupado observando-o pela janela. Na mesma noite, seu avô se desentende com o pai do menino e também vai para junto desse. O pai deixa dois cobertores próximo da barraca. Conversando com o avô, que reclamava do pai dele (bisavô do menino) por julgá-lo bebezinho, e falando quão danado era seu filho (pai do menino), ele põe-se a raciocinar. Depois seu avô tosse tanto, que o menino busca ajuda junto ao pai. Ao dormir tem um pesadelo: o sonho repete a cena real. Porém o pai não atende ao seu pedido de socorro. Desesperado tira o avô da barraca, arrastando-o, mas a respiração deste pára. O menino desperta aos prantos e é acalmado pelo pai. Não conseguindo dormir, dirige-se ao quarto do avô. Senta ao lado do pai e, de mãos dadas, olham o avô. De repente o menino começa a imaginar seu pai em uma cama e ele segurando a mão de um menino. Depois é ele quem está na cama... E seus conflitos se desfazem.

D-33: ALMEIDA, Fernanda L. de. Pinote, o fracote e Janjão, o fortão. (1. ed., s/d) 5. ed., 1986.

Ilustrações: Alcy Linares

Janjão, um menino grande e gordo, submete seus colegas a seus caprichos, valendo-se de sua força física. Ao brincarem de piratas, ele é o rei e, como tal, maltrata-os. Maltrata um cachorro, as galinhas e exige que façam o mesmo. Apodera-se da bicicleta de uma menina, não divide as frutas conseguidas em pomar alheio. Depois conta piadas e ordena que todos riem. Percebe que um deles, Pinote, (mais fraquinho da turma) se mantém indiferente às suas gracinhas e às outras ordens. Exige-lhe obediência, ameaçando-o. Então descobre que não se pode comandar o pensamento dos outros. Inconformado chora, fica doente e, a partir daí, passa a ter dúvidas quanto a sua autoridade.

D-34: ROCHA, Ruth. Quando eu comecei a crescer. 1996

Ilustrações: Walter Ono

Uma menina recorda sua infância. Tinha seis, sete anos e queria muito brincar junto com as crianças maiores, que não queriam saber dela. Divertia-se com várias

brincadeiras, menos andar de bicicleta que era coisa dos mais crescidinhos. Pediu uma ao Papai Noel na esperança de poder andar junto deles. Algumas noites conversavam na calçada, observavam a lua... Ela ainda acreditava em Papai Noel. Deliciavam-se com a ceia preparada pela mãe, e após colocar um sapato sob a árvore de natal, iam para a cama. Não conseguindo dormir, ela descobriu quem dava os presentes e chorou frustrada. Mas, pela manhã, alegrou-se ao ver a linda bicicleta que ganhara. E foi pra rua se encontrar com as outras crianças. Finalmente, ela pôde acompanhar a turma num passeio de bicicleta.

D-35: SYPRIANO, Lilian. Quem matou Honorato, o rato? 1987.

Ilustrações: Cláudio Martins

Em uma casa mora uma família de gatos (vovó, vovô e o netinho), um mordomo espião e uma empregada. E no porão, um rato muito dos danados. Bagunça a despensa, acaba com a comida encontrada na pia, assusta o pessoal ao correr pela casa, deixa a empregada irritada. A solução seria expulsá-lo. Mas ele, muito esperto, não cai nas armadilhas. Uma noite, após o eletricitista acender a luz que se apaga, o pessoal janta e vai assistir à TV. É então que a empregada grita encontrando o rato morto sobre a pia. A família toda se assusta e o mordomo chama a polícia. O inspetor, suspeitando ter havido um assassinato, manda chamar um médico, proibindo todos de saírem de casa. Feito o exame, o inspetor começa o interrogatório. Sente dificuldade em achar o culpado pois ninguém demonstra simpatia pelo bichinho. A empregada, após insinuar ter sido a assassina, nega o ato. Com o resultado do exame, o inspetor conclui que o rato se auto-envenenara.

D-36: MACHADO, Ana M. Raul da ferrugem azul. (1. ed., 1979) 21. ed, s/d.

Ilustrações: Patrícia Gwinner

Um menino percebe manchas azuis em seu braço e fica muito perturbado porque elas não saem. À noite, na cama, sua raiva se acentua ao lembrar de um chato, malcriado e debochado colega de classe. Toda a turma reconhece-o um bom menino, mas não desconfiam da raiva que sufoca. De início sente-se aliviado por ninguém perceber as manchinhas, acreditando ser ferrugem. Depois, tenta fazer com que vejam-nas para poder entender seu significado. O tempo passa e elas já não o perturbam. Mas uma tarde, após presenciar uma cena desagradável e, apesar da vontade, nada fizera para mudá-la, nota que também na perna há uma manchinha azul. Inutilmente tenta tirá-la e sua perturbação volta. Após algum tempo, decide abrir-se com um amigo, mas sua situação não muda. Certa noite sentiu muita raiva ao ouvir uma turminha difamar moleques negros e percebe que as manchinhas estão tomando conta do seu corpo. Quer livrar-se delas a qualquer custo. A empregada fala-lhe de um velho sábio e famoso que mora no morro, e que resolve qualquer tipo de problema. Decide então ir até ele. No caminho conhece uma menina que percebe sua ferrugem. Assustado, impressionado conta-lhe que procura a casa do velho. A menina acompanha-o e diz que não suporta injustiça. Mas o velhinho não soluciona o seu problema. Na volta, a menina confessa-lhe que já teve uma mancha amarela, que uma amiga teve uma preta... Ele acredita que vai dar fim àquela mancha e reconhece a ajuda obtida pela empregada, pela menina e pelo velho. E é no ônibus, quando o motorista maltrata alguém, que ele reage pela primeira vez. Depois disso, surpreende-se ao ver que as manchas estão desaparecendo.

D-37: CUNHA, Leo. Sonho passado a limpo. 1996.

Ilustrações: Aldemir Martins

Uma menina não gosta dos sonhos que tem. Neles vê espelhos de vários formatos que refletem sua imagem indesejada. Um dia finalmente esquece-os. Porém, numa fria manhã, um sonho insiste em ser lembrado, para sua insatisfação. Ela fala ao espelho

que gostaria de sonhar com sonhos para a idade dela. Não se olha mais no espelho, expulsa o sonho do seu quarto, que teima e não vai embora. Com um pouco de tinta, põe o sonho no papel. Pára após uma casa abandonada. Com medo de entrar, é tranqüilizada e estimulada pelo sonho. Mas a casa não tem nada de alegre. O sonho fala-lhe das várias pinturas e só então a menina percebe-as, lindas, tomando conta da parede. Ela se pergunta sobre o porquê de estar ali. Em seguida espanta o medo e se põe a admirar cada uma daquelas telas. Quando chega na última, que é de uma bela menina quase moça, esta lhe imita cada gesto, cada olhar.

2.3.3 Agrupamento das representações de gênero

Após os resumos das estórias, foram copiadas frases, orações, parágrafos, trechos etc. de representações de gênero e também descritas as imagens, procurando agrupar cada qual na(s) representação(ções) específica(s), obedecendo a seguinte ordem de classificação:

a) Linguagem escrita

O item “1” corresponde ao Gênero Feminino; “1.1”, ao Gênero Feminino e Masculino; “1.2”, ao Gênero Masculino. Isso também se aplica às ilustrações. Eis alguns exemplos: ³⁹

1 *Gênero feminino associado à emotividade (choro)*

“Mamãezinha está chorando.” D -13, p. 18

Essa frase/oração encontra-se na história D-13, p. 45, conforme classificação no quadro 3, já apresentado.

1.1 *Gênero feminino e masculino associados à emotividade*

³⁹ Ver também o quadro 4 mais adiante.

‘E ficara m [João Manequinha e a mulher dele] chorando de alegria, nos braços um do outro.’
D-17, p. 38

1.2 *Gênero masculino associado à emotividade*

‘Ouvi o choro do Beto e a sua discussão e parei para ver.’ D -36, p. 34

Há também frases ou trechos em que aparecem mais de uma representação. Significa que a mesma frase, trecho ou parte dele foram copiados mais de uma vez. Por exemplo:

‘O gato Zelindo era um paspalhão, muito vaidoso, dorminhoco, fácil de tapear.’ D -19, p. 4

Esse trecho aparece em *Gênero masculino associado à vaidade* e em *Gênero masculino associado à ingenuidade*.

Existe ainda casos em que mais de uma característica foi agrupada no mesmo item devido a uma relação (semelhante ou antagônica) entre elas. Isso igualmente se aplica às imagens. Todavia, considerando que o maior número deles está na parte do vocabulário, optamos por esclarecer apenas nesse:

Gênero feminino associado à competência, à criatividade

‘Então eu, que sou uma bruxa de mil recursos, tive uma idéia genial: amarrei Olhona numa árvore e espalhei um monte de cordas por ali, perto dela.’ D-6, p. 15

‘A menina tinha feito um bonito desenho e a professora tinha elogiado muito o seu trabalho. Chegou até a pregar na parede da sala com fita adesiva, para que todos vissem.’ D-16, p. 14

Gênero masculino associado à competência, à criatividade

‘Você além de muito criativo é um rapazinho...’ D -29, p. 29

‘O médico da cidade foi chamado para resolver os dois casos.’ D -31, p. 28

‘...existiam homens que, por causa de sua capacidade e criatividade, eram diferentes dos demais.’ D-28, p. 5

Gênero feminino associado à criatividade, à invenção

‘Quando [a menina] voltou, disse a ele: - Você precisa de peças como esta aqui. – Tirou da roupa um pedaço de ferro em espiral. – Eu dei o nome de mola, vai fazer com que a prancha possa virar para os lados.’ D-29, p. 14-15

Gênero masculino é artista, criativo

“Quando um músico executava qualquer coisa... ele reproduzia a melodia e o instrumento.” D-17, p. 28

Gênero feminino associado à incompetência, ao fracasso

“Pronunciei lentamente a minha fórmula... Mas não aconteceu nada. Repeti a fórmula aos gritos... Mas continuou não acontecendo nada. Que pena! Lá em casa tinha dado tão certo!...” D-5, p. 27-28

Gênero masculino associado ao medo, à insegurança

“Enquanto aguardava, Doradue, que já estava pensando, pensou: - Vou me espatifar no chão, não vou conseguir voar. Eu queria tanto conhecer a mata, o mar, as crianças, o céu. Quero voar, mas e se eu me esborrachar? Estou tão confuso.” D-11, p. 18

Gênero masculino associado à coragem, à valentia, ao heroísmo

“Kauê, o glorioso. Merecido nome, pois teve a glória de sua coragem.” D -10, p. 10
 “Como Ratonzélío era grande e metido a valente, só mesmo dois ratinhos levantaram as patas.” D-19, p. 22
 “E tinha outro pedaço [da estória] que dizia como o herói precisava vencer algumas provas e enfrentar algumas dificuldades para se livrar do encantamento.” D-36, p. 47

Às vezes, a situação de antagonismo ocorre inclusive entre os gêneros:

Gênero masculino associado à coragem; gênero feminino, ao medo

“Seu Paulo nem levou susto, veio valente em cima do rato. Dona Marta ficou de longe, encolhida de medo, mas incentivando: - Mata, senta a bota nele. Corre que esse é dos espertos. Ajuda, meninos.” D-19, p. 14-15

b) Ilustrações

Eis alguns exemplos:

1 Gênero feminino associado ao divertimento, ao lazer

Uma menina brinca na areia da praia. D-31, p. 45

Essa ilustração encontra-se na história D-31, p. 45, conforme classificação no quadro 3.

1.1 *Gênero feminino e masculino associados ao divertimento, ao lazer*

Homens e mulheres dançam em uma festa. D-20, p. 9

1.2 *Gênero masculino associado ao divertimento, ao lazer*

Um pintinho descansa sobre um galho de árvore, um galo descansa na rede, um pintinho solta pipa, dois pintinhos jogam bola e um pintinho lê. D-10, p. 1

Em seguida, foi criada uma listagem, depois transformada em quadro (referente à linguagem escrita), contendo todas as características relacionadas a cada gênero (feminino ou masculino) e a ambos (feminino e masculino), bem como apontado o número de vezes em que cada uma delas aparecia.⁴⁰

As abreviaturas correspondem a: GF – Gênero feminino, GFM – Gênero feminino e Masculino e GM – Gênero Masculino.

QUADRO 4 – EXEMPLOS DE CARACTERÍSTICAS ASSOCIADAS AOS GÊNEROS E Nº DE VEZES ENCONTRADAS NAS ESTÓRIAS INFANTIS DE 3ª SÉRIE

ITEM	CARACTERÍSTICAS	GF	GFM	GM
1	Travessuras	07	-	-
1.1	“	-	02	-
1.2	“	-	-	30
2	Agressividade	13	-	-
2.1	“	-	03	-
2.2	“	-	-	48

Na fase quantitativa, portanto, utilizamos listagem, quadros, tabelas. Depois, procuramos analisar o conteúdo (escrito, ilustrativo) revelado no contexto literário, após ter sido classificado, codificado, tabulado.

⁴⁰ Embora tais características tenham sido copiadas de forma extensiva (e isso se aplica igualmente às imagens), não vimos necessidade de também numerá-las por estória, significando que determinadas características podem não estar presentes em alguns dos livros, ou apenas uma única vez, ou duas, ao passo que noutros, podem estar contidas várias delas e muitas vezes. Pelo fato do número de imagens, voltado ou não às questões de gênero, não ser muito elevado, acabamos por utilizá-las apenas (e geralmente) como reforço da linguagem escrita.

Junto à coleta de dados referida acima, também fizemos uma análise qualitativa visando apreender alguns aspectos significativos surgidos no andamento da pesquisa.

Cremos que a amostra selecionada para este estudo [44 histórias surgidas a partir de uma escola particular de educação infantil e ensino fundamental, de uma turma de 3ª série, contendo um número equilibrado de meninas (19) e de meninos (18), com idades entre 08 e 09 anos, estudando no período da manhã, no ano de 1997] é bastante representativa do conjunto das representações de gênero contido na literatura infantil de maneira geral, voltado a essa faixa etária – fase de formação das percepções, de interiorização do social.

CAPÍTULO 3

GÊNEROS, ESPAÇO PÚBLICO E PRIVADO

Neste capítulo propusemo-nos a mostrar as diversas atividades desenvolvidas pelos gêneros feminino / masculino nos espaços público e privado. Com relação ao espaço privado, apontaremos as ocupações referentes às responsabilidades com as crianças e ao serviço doméstico. Quanto ao espaço público, destacaremos as ocupações mais restritas (ações sociais, organização de eventos) e as mais amplas (voltadas às diversas profissões). Embora os âmbitos sejam distintos, todas essas funções não deixam de ser representativas do trabalho, sendo este reconhecido ou não enquanto tal. Esclarecemos que esses conteúdos figuram entre os de maior índice de expressão junto às estórias infantis.

* * *

Sabe-se que as representações de gênero (feminino / masculino) estão sempre presentes no nosso cotidiano. Elas estão inseridas na relação homem/homem, homem/mulher, mulher/mulher, daí seu caráter relacional. E também nas distintas concepções, não fixas, de feminino e masculino, mas que tendem a ser naturalizadas na prática social com base na diferença anatômica entre os sexos. Tais concepções, adquiridas via socialização, direcionam o comportamento das pessoas, incluindo o espaço que devem ocupar, bem como as funções a exercer no mundo social. Contudo, possuem um caráter desigual, formado por pares antagônicos. Assim o que pertence a um gênero, não pode pertencer a outro, nem aos dois. E da mesma forma que as atividades desenvolvidas pelos gêneros têm um valor social distinto, esse valor também é atribuído aos espaços sociais. Portanto, a construção da feminilidade e da masculinidade está associada, além do lado biológico, às funções desempenhadas na sociedade.

Embora o entendimento sobre o que vem a ser um homem ou uma mulher e, conseqüentemente, os papéis, as responsabilidades ou funções que lhes caibam sofram variações de épocas e de sociedades, as relações de gênero comportam relações de poder, de dominação, nas quais o homem muitas vezes figura como elemento dominante.

Dentre as instituições que têm contribuído para (re)produzir e perpetuar a ordem (ou a divisão) dos gêneros situam-se a família, a igreja, a escola e o Estado.

A família, atuando como principal reprodutora da dominação e visão masculinas. Conforme BOURDIEU (1999), é nela que se inicia a divisão do trabalho com base no sexo, cuja legitimidade por essa divisão também é assegurada pelo direito e está inscrita na linguagem.

A igreja, além de outras formas, inculcando uma moral familiarista, guiada por valores patriarcais mas, sobretudo, “pelo dogma da inata inferioridade das mulheres.” (ibid., p. 103)

A escola, por sua vez, transmitindo os pressupostos da representação patriarcal, firmada na homologia entre a relação homem / mulher, adulto / criança. Mas principalmente porque esses pressupostos se encontram nas estruturas hierárquicas (e sexuadas) que a compõe: entre as diferentes escolas / faculdades; disciplinas – moles (mais analítico, prático e menos prestigioso – femininas), duras (mais nobre, teórico, sintético – masculinas); entre as especialidades – maneiras de ser, ver, se ver, representarem as próprias aptidões e inclinações.

De fato, é toda a cultura acadêmica, veiculada pela instituição escolar, que, em suas variáveis tanto literárias ou filosóficas quanto médicas ou jurídicas, nunca deixou de encaminhar, até época recente, modos de pensar e modelos arcaicos (tendo, por exemplo, o peso da tradição aristotélica que faz do homem o princípio ativo e da mulher o elemento passivo) e um discurso oficial sobre o segundo sexo, para o qual colaboram teólogos, legistas, médicos e moralistas; discurso que visa a restringir a autonomia da esposa, sobretudo em matéria de trabalho, em nome de sua natureza ‘pueril’ e tola... (Ibid., p. 104)

O Estado, redirecionando as normas decadentes do patriarcado privado, ao patriarcado público, presente nas diversas instituições incumbidas “de gerir e regulamentar a existência quotidiana da unidade doméstica.” (Ibid., p. 105) O autor chama a atenção para o caráter ambíguo do Estado ao reproduzir, em sua própria estrutura, a divisão arquetípica entre masculino / feminino. Assim, cabem aos homens os ministérios financeiros (mão direita, paternalista, familiarista e protetora) e, às mulheres, os de administração (mão esquerda, ligada ao social – cuidados, serviços). ⁴¹

⁴¹ Isso nos volta para a noção de campo elaborada por BOURDIEU (1997, p. 57): “Um campo é um espaço social estruturado, um campo de forças – há dominantes e dominados, há relações constantes, permanentes, de desigualdade, que se exercem no interior desse espaço – que é também um campo de lutas para transformar ou conservar este campo de forças. Cada um, no interior desse

No entanto, a rigidez de tal divisão não tem assumido um caráter permanente, pelo menos em alguns países. De uns tempos para cá, pode-se perceber mulheres à frente de ministérios altamente importantes (como Economia, Minas e Energia), até mesmo Chefes de Governo (Primeiras Ministras, Presidentes).⁴² Obviamente que esse número é pouco significativo se for considerado a quantidade de países, bem como de cargos de alto escalão existentes.⁴³ E quando vê-se um governo, cuja distribuição de cargos é realizada proporcionalmente entre os gêneros, a exemplo do atual governo da Espanha, essa não deixa de refletir a divisão arquetípica entre feminino / masculino referida acima.⁴⁴

Conforme já visto, a condição feminina passou e continua passando por muitas transformações, devido principalmente ao trabalho do movimento feminista. Essas mudanças incluem: maior acesso ao ensino (secundário e superior), ao trabalho assalariado (inclusão na esfera pública), distanciamento das atividades domésticas, das funções reprodutivas, retardamento da idade do casamento, da procriação, aumento de divórcios, diminuição de casamentos etc.

Segundo BOURDIEU (loc. cit.), os fatores de mudança mais significativos referem-se à transformação da função da escola ao reproduzir a diferença entre os gêneros. Um deles vem a ser o maior acesso das mulheres à instrução, contribuindo para a independência econômica e para a transformação das estruturas familiares. “...o

universo, empenha em sua concorrência com os outros a força (relativa) que detém e que define sua posição no campo e, em consequência, suas estratégias.”

⁴² Eis alguns exemplos: a Ministra da Fazenda, Zélia Cardoso de Mello, no governo Collor; a Ministra das Minas e Energia, Dilma Rousseff, no governo Lula; mulheres na presidência das Filipinas, do Paquistão, da Índia; a Consultora de Segurança, Condeleezza Rici, no governo Bush; a Primeira Vice-Presidente e Porta-Voz, Maria Teresa Fernández de la Vega, no governo Zapatero.

⁴³ No primeiro dia do governo Lula, por exemplo, somente dois, de vinte e três ministérios, foram designados às mulheres. Sem falar na Advocacia e na Corregedoria Geral da União, também atribuídas aos homens.

⁴⁴ A equipe nomeada pelo governo Zapatero, em 2004, foi composta por quinze membros, sendo sete homens e oito mulheres. Com exceção da Primeira Vice-Presidente citada acima, coube às demais os seguintes ministérios: Educação; Cultura; Saúde; Agricultura e Pesca; Meio Ambiente; Desenvolvimento; Habitação. E, aos homens, os de: Relações Exteriores; Interior; Defesa; Indústria, Comércio e Turismo; Justiça; Trabalho e Assuntos Sociais; Administração Pública; Segundo Vice-Presidente e Ministro da Economia e Finanças.

aumento do número de mulheres que trabalham não pode deixar de afetar a divisão de tarefas domésticas e, ao mesmo tempo, os modelos tradicionais masculinos e femininos...”, (p. 108).

O autor insiste no fato de que o aumento do acesso das mulheres ao ensino (secundário e superior), vinculado às mudanças das estruturas produtivas (desenvolvimento das grandes administrações públicas/privadas, novas tecnologias sociais de organização de quadros), foi decisivo à posição das mulheres na divisão do trabalho, aumentando a expressividade nas profissões intelectuais,⁴⁵ na administração e em formas de venda de serviços simbólicos (rádio, televisão, publicidade, decoração etc.), bem como uma grande participação em profissões tradicionalmente tidas por femininas (ensino, assistência social).

Mas apesar das muitas transformações em torno da condição feminina e ser no campo das profissões intermediárias de nível médio que reside maior oferta de trabalho às mulheres diplomadas, elas quase não atingem os cargos de autoridade e de responsabilidade (setor de economia, finanças, política).⁴⁶ Essa desigualdade se faz notar na distribuição entre os distintos níveis escolares e as

possíveis carreiras.⁴⁷ Quer dizer, tanto na esfera do trabalho quanto da educação, permanecem os pares de oposição homólogos às divisões tradicionais, diferenciando o

⁴⁵ Há algumas décadas atrás, poucas mulheres ingressavam nas Faculdades de Direito, por exemplo, área considerada masculina. Hoje elas dividem esse espaço em proporções semelhantes com os homens.

⁴⁶ Tomando como base a carreira jurídica, lembramos que os integrantes dos doze ministérios do Supremo Tribunal Federal são escolhidos pelo Presidente da República. Na gestão junho/2004-2006, apenas uma mulher (Ellen Gracie) está à frente de um deles. E dos trinta e três ministros do Superior Tribunal de Justiça, gestão abril/2004-2006, apenas quatro são mulheres (Eliana Calmon Alves, Laurita Hilário Vaz, Denise Martins Arruda, Fátima Nancy Andrighi). As vagas são preenchidas da seguinte forma: 1/3 composta por juízes dos Tribunais Regionais Federais; 1/3, por desembargadores dos Tribunais de Justiça; 1/3 é reservada, em partes iguais, a advogados e membros do Ministério Público (Federal, Estadual, Distrito Federal e dos Territórios), alternadamente, com mais de 10 anos de atividade profissional. Todos os ministros devem ter mais de 35 anos.

⁴⁷ Dentre 43 universidades brasileiras apontadas pelas ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (via *internet*), somente 06 mulheres (ou seja,

acesso de homens e mulheres em cada uma delas. Daí que "os progressos das mulheres não devem dissimular os avanços correspondentes dos homens, que fazem com que, como em uma corrida com *handicap*, a estrutura das distâncias se mantenha." (p. 109-110)⁴⁸

Ainda que as mulheres transitem pelos diversos níveis do espaço social, seu número é tanto menor quanto mais elevadas e raras são as posições.⁴⁹ Mesmo que formalmente se apregoe igualdade entre homens e mulheres, estas [geralmente] ocupam posições mais subalternas, recebem menores salários, cargos menos elevados mesmo o diploma sendo igual, são mais visadas pelo desemprego etc., levando-as à exclusão dos jogos de poder, das perspectivas de carreira.

Diz o autor: "As posições do minantes, que elas ocupam em número cada vez maior, situam-se essencialmente nas regiões dominadas da área do poder, isto é, no domínio da produção e da circulação de bens simbólicos (como a edição, o jornalismo, a mídia, o ensino)." (p. 111)

* * *

Direcionando-nos agora aos conteúdos verificados nas estórias infantis esclarecemos que, embora exista algumas estórias cuja primeira edição ocorreu na década de 1970, a grande maioria foi publicada entre as décadas de 1980 e 1990.

14%) ocupam atualmente o cargo de reitoras. Excluímos, com isso, os cargos de diretor(a) geral, independente da instituição ser universidade federal (01), faculdade(s) federal(ais) (02) ou não (01), CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica (05), escola superior (01), escola de...(01). Do total de 11 desses cargos, somente 01 está ocupado por mulher.

⁴⁸ Essa manutenção ocorre porque as posições que passam a ser ocupadas por mulheres estão desvalorizadas (operários especializados, mas operários) ou declinantes (pela deserção dos homens). (Ibid., p. 110)

⁴⁹ Já existem, no Brasil (Bahia, Sergipe), mulheres desempenhando a função de Corregedora Geral de Justiça, mas no Paraná, ainda não houve. Para ocupá-la, assim como a de Presidente do Tribunal de Justiça, é necessário ser Desembargador(a). Funções essas, basicamente preenchidas através de eleições internas. Porém, considerando o tempo mínimo para chegar a desembargador (exceção aos que ingressam no Tribunal pelo "Quinto" – advogados e integrantes do Ministério Público) o momento atual reflete, em grande parte, o monopólio dos homens cursando as Faculdades de Direito até as décadas de 1950, 1960, 1970 aproximadamente. No entanto, para ocupar os cargos de Juizes Auxiliares da Corregedoria no Paraná, por exemplo, é preciso se Juiz de Direito de Entrância Final (tempo variável, mas que exige, no mínimo cinco anos de carreira). E neste Estado, até hoje, também nenhuma mulher preencheu o referido cargo.

Conforme explicado anteriormente, surgiram várias mudanças e atitudes críticas referentes à literatura infantil entre os anos de 1970 e 1980, sendo que muitas dessas atitudes estavam voltadas sobretudo para o extraliterário. Mais especificamente, passou-se a denunciar os valores preconceituosos da sociedade burguesa em relação às mulheres, às crianças, à raça, cuja manifestação crítica corresponde à análise de cunho ‘pedagógico ou sociológico, [pois] procura detectar e denunciar os valores defasados ou já totalmente superados em nosso sistema social, mas que ainda continuam a ser assumidos por livros recentes, cujos autores, em lugar de uma *atitude criativa e original*, optam pelo *mimetismo*, pela simples cópia do já-feito ou já-dito.” (NOVAES 2000a, p. 152-153) Obviamente nos anos de 1980 há um volume muito maior de obras críticas, cujas análises transitam entre áreas como Sociologia, Didática, Literatura.

A autora também destaca algumas idéias-bases que podem ser encontradas na nova literatura infanto-juvenil. Dentre essas, situa-se o caos moderno, como fenômeno de transformação de mundo e não como desordem. E um de seus enfoques refere-se ao das relações humanas em crise, que mesmo já apontado anteriormente, optamos por mencioná-lo mais uma vez, por conter um aprofundamento dos temas se comparado ao período inicial (1970, 1980). Assim, questionamentos em torno dos conceitos feminino / masculino surgem de diversas formas: satíricas, jocosas, dramáticas, poéticas etc. Além de discutir preconceitos entre meninas / meninos, homens / mulheres, também são trazidos à tona os raciais, de classe. Igualmente se levanta a questão da mulher no mercado de trabalho (espaço, competição), as mudanças estruturais na família (separação dos casais, mães solteiras), a sobrecarga de tarefas para a mulher (mantenedora da família) e muitas outras.

Percebe-se, então, que os novos valores em torno da condição feminina, por exemplo, manifestam-se com maior evidência na produção literária destinada às crianças (e jovens) no início do século XXI. Todavia, considerando que, em termos de Brasil, essas críticas começaram a tomar vulto a partir dos anos de 1970 e foram se tornando cada vez mais acentuadas, era de se esperar que tal reflexão estivesse, de certa forma, presente em alguns dos textos, sobretudo na segunda metade da década de

1980 em diante.⁵⁰ Talvez devêssemos restringir nossa crítica sobre as histórias editadas a partir de 1990, mas decidimos estendê-la para o conjunto de histórias, independente de data, até porque muitas delas continuam sendo reeditadas. Há uma, por exemplo, publicada por uma editora na década de 1980 e, por outra, na de 1990.⁵¹

Os assuntos abordados neste capítulo foram estruturados conforme as atividades desenvolvidas pelos gêneros feminino e masculino nos espaços público e privado, compreendendo a seguinte ordem: Espaço Privado, agrupado em Responsabilidade com as crianças e Serviço doméstico; Espaço Público, englobando Ocupações mais restritas (ações sociais, organização de eventos) e Ocupações diversas (profissões). A associação dos conteúdos aos gêneros aparece primeiramente relacionado ao feminino (GF), seguido por ambos (GFM) e, por último, ao masculino (GM).⁵²

3.1 ESPAÇO PRIVADO

3.1.1 Responsabilidade com as crianças

Essa responsabilidade relaciona-se aos cuidados dispensados às crianças, tais como: proteção, orientação, afeto, alimentação. Também refere-se ao exercício da autoridade, à instrução, à geração – desenvolvidas no âmbito privado ou mantendo um vínculo com esse.

TABELA 1 – RESPONSABILIDADE EM RELAÇÃO ÀS CRIANÇAS ASSOCIADA AOS GÊNEROS NAS ESTÓRIAS INFANTIS DE 3ª SÉRIE

⁵⁰ Lembramos que embora, no Brasil, o conceito de gênero tenha sido adotado no final da década de 1980, sua formulação (ou tentativa de) foi bem anterior.

⁵¹ *Quando eu comecei a crescer*, de Ruth Rocha (com ilustrações de Walter Ono), tem a primeira edição publicada pela Nova Fronteira, em 1983 e, pela Ática, em 1996.

⁵² Devido ao grande número de exemplos utilizados, nem sempre a disposição desses corresponde ao texto de origem, sendo desconsiderados alguns dos parágrafos. Também em razão do elevado uso de grifos (por nossa conta), evitou-se mencioná-los no final de cada frase / oração / trecho das histórias.

Gênero	N. de Exemplos	%
Gênero feminino	53	70
Gênero feminino e masculino	08	10
Gênero masculino	15	20
TOTAL GERAL	76	100

NOTA: Dados extraídos dos livros (de uma turma) de escola particular de classe média, Curitiba, durante o 2º bimestre de 1997.

3.1.1.1 Gênero feminino (GF) – 53 exemplos

Dos 53 (cinquenta e três) exemplos associados ao gênero feminino, o que corresponde a 70% do total, percebe-se o quanto funções que envolvem o cuidado com crianças, ainda continuam sendo vistas ou apontadas como responsabilidade das mulheres. Pelos exemplos abaixo, tais cuidados referem-se a:

a) acalento

- ‘Na toca do coelho Nic o, **mamãe coelha cantava uma canção de ninar**: ‘Dorme, dorme pequenino, A mamãe aqui está. Nana, nana, vai dormindo, A manhã já vai chegar. Nana, nana, nana, nana’.” D -13, p. 4

b) proteção e superproteção

- "A voz não saía para chamar a mãe, sufocada pelos disparos do coração. Foram só alguns segundos, até que a mãe viesse e abrisse a porta pesada, deixando-a entrar." D-1, p. 25
- "Mamãe-Olhos ia à frente do orelhinha escolhendo todos os caminhos. Só caminhos floridos, é claro. Afinal ela era olhos e o filho, simples orelhinha." D-31, p. 4
- "Mamãe-Olhos não se descuidava, pois havia caminhos de pedra, caminhos de espinho e pedras no caminho. Havia mais..." D-31, p. 6

c) proteção e orientação

- ‘Dona Tartaruga, seus filhotes e o lagarto estavam em cima das pedras. O vento balançava os galhos do chorão que tocavam as águas (...) **Um peixinho, assustado, correu para junto de sua mãe, perguntando**: - Mamãe, isso é anzol de pescador? – Não filhinho. São os galhos do chorão que estão dançando com o sopro do vento.” D-13, p. 6
- "E bem atrás de Raul, **uma voz de menina começou a gritar**: - Vocês são mesmo uns covardes, aproveitam que o beto é pequenininho pra roubar a pipa dele. Mas não vai ficar assim não, estão sabendo? (...) Raul andou em direção à menina, que consolava o garoto pequeno: - Beto, chorar não adianta. Tem é que se defender, dar bronca, brigar. - Mas eles são maiores, eu vou apanhar. - Sei lá, Beto. Não precisa brigar de bater e apanhar. Mas se a gente for ficar a vida inteira esperando alguém do tamanho exato para brigar, não briga nunca, e todo mundo manda na gente. Nem toda briga minha é de bater, não." D-36, p. 30-31

d) autoridade (proteção, permissão)

- **"A mamãe não vai deixar sair pela rua, com os desenhos debaixo do braço, vendendo desenhos como as pessoas vendem batata na feira."** D-16, p. 41
- **"Por favor, mamãe, posso ir?"** D-21, p. 23

e) censura

- **"Quando a mãe de Churulim acordou com o barulho da conversa deles, veio logo passar um pito nos dois."** D-19, p. 39
- **"- Que pecado! Pra que matar passarinho? Dona Candoca nariz de pipoca, mãe de Zezé, fez coro às palavras da comadre: - Credo, Tavinho! O que o passarinho lhe fez de mal? O garoto demorou-se observando a madrinha."** D-27, p. 32

f) censura, punição (ameaça), orientação e higiene

- **"Assim que a mãe de Nick nos viu, descobriu de onde vínhamos. - Nick, eu já avisei para não ir brincar lá - disse ela, enquanto me limpava da lama toda. - Tom podia ter se machucado e você também. Talvez você aprenda a me ouvir se ficar de castigo amanhã, o dia todo."** D-26, p. 25

g) censura, autoridade, tolerância e responsabilidade

- **"- O que é isso, meu filho? Você trouxe um gato pra casa? Mas... é o gato da Carina! Devolva-o agora mesmo. Detesto gatos! Eles me dão alergia. (...) - Olhe, mãe! - disse ele, angustiado. - Eu cuido dele um pouquinho só. Amanhã de manhã eu devolvo. (...) - Está bem! Pode ficar com ele. E não precisa trancá-lo em lugar nenhum. É bom que ele não saia do seu quarto pra não me atacar a alergia. E lembre-se: só até amanhã de manhã. Agora, ligue pro Quico e avise que o gato da irmã dele está aqui. Só pra ela não ficar preocupada à toa."** D-2, p. 17

h) saúde

- **"Tomara que o resfriado não a pegasse também, senão a mamãe ia querer que ela tomasse colheradas daquele xarope horrível..."** D-16, p. 55

i) alimentação

- **"Leo ficou na cozinha, aborrecendo Margarida e a mãe: - Eu quero cachorro-quente, (...). **Pra se ver livre do garoto, dona Marta fez um cachorro-quente com o molho ainda ralo.** Leo foi comer perto da cômoda grande."** D-19, p. 25-26

j) alimentação, orientação e censura

- **"Ao sair do banheiro, falou à mãe: - Vou deitar um pouco... Não vai jantar? - Estou com ânsia. - Já lhe disse pra não comer fruta verde, mas você não me ouve... não sai de cima das goiabearas..."** D-27, p. 34

k) geração (adoção, solidariedade), dedicação, afeto

- "Era uma vez um ovo misterioso que apareceu na Terra. **Dona galinha adotou o ovo e começou a chocar.**" D-24, p. 21
- "**O seu querido OVO** não ficou desprezado... **Sua melhor amiga 'chocou' Kauê** para Kiúcha. Por isso, ele nasceu em condição muito especial..." D-10, p. 5
- "**Crescia imaginando como teria sido sua mãezinha, sua dedicação, os seus carinhos...** Mas Kauê não tinha tristeza em seu glorioso coração de pintinho, pois **sabia que sua querida e lembrada mãezinha** iria, um dia, voltar." D-10, p. 6

l) prestação de auxílio (encaminhamento a profissional)

- "Só sei que o **Otávio apareceu na casa dele gemendo, babando e beijando a Luciana sem parar.** (...) **O Otávio tinha enganchado o aparelho dele no da Luciana e os dois ficaram presos pela própria boca.** (...) Foi o beijo mais demorado da história do Brasil e só acabou porque a **dona Dirce levou os dois correndo no dentista...**" D-25, p. 14

Vê-se que não só a frequência em relação às atividades associadas ao gênero feminino é bastante acentuada, mas também a variedade com que se manifestam. Além dos cuidados com a saúde, higiene e alimentação, esse gênero dá proteção, carinho, aconchego, orientação. Utiliza-se da censura e da autoridade na tentativa de educar, bem como mostra-se tolerante, solidário, dedicado. Enfim, reúne uma série de características que, a princípio, parecem ser suficientes o bastante para dar conta de tal responsabilidade. Todavia, quando esse exercício apresenta-se ligado aos dois gêneros simultaneamente, às vezes ele é marcado pela distinção, conforme ver-se-á a seguir.

3.1.1.2 Gêneros feminino e masculino (GFM) – 08 exemplos

Neste item, os dois gêneros atuam em conjunto em relação às crianças. Mas, atentando-se ao número de exemplos, significa que isso ocorre em apenas 10% do total de vezes. Apesar de haver atitudes (ou associações) correlatas, como nos exemplos “a” e “b”, isso não é regra.

a) cuidado (nervosismo, alegria)

- “- Quando Walter nasceu, **seu pai e eu não sabíamos direito como cuidar de um filho**. Tivemos de praticar com o Walter. E **isso nos deixava muito nervosos**. Quando você nasceu, **já tínhamos prática e pudemos recebê-lo com muita alegria**.” D-21, p. 15

b) preocupação, medo, orientação

- **Precisávamos voltar logo, para que meu pai e minha mãe não ficassem preocupados.”;** **“Mamãe e papai me procuravam pela rua. Estavam assustados, mas não tanto quanto eu. (...) Quando falei deste concurso, mamãe e papai sugeriram que eu escrevesse a história.”** D-3 p. 20-21

Esses exemplos revelam que o gênero masculino é igualmente capaz de cuidar de crianças. Ele tanto pode exercer a paternidade quanto o feminino, a maternidade, e a prática se incumbe de eliminar os contratempos da inexperiência. Assim, nervosismo, medo e preocupação são características atribuídas a ambos, que também procuram orientar, o que é altamente positivo se considerarmos que, pelos padrões tradicionais, essas propriedades cabiam unicamente no universo do gênero feminino. Tal rompimento, portanto, permite antever o interesse da (nova) literatura infantil em desempenhar essa tarefa de conscientização.

Por outro lado, toda mudança comporta resistência e, em se tratando de sexismo, conforme abordado por BOURDIEU (1995, 1999), muita resistência. Nesse sentido os gêneros feminino / masculino continuam sendo apontados de forma dicotômica, oposta, desigual. As características associadas ao gênero feminino possuem uma conotação social negativa, contrariamente às relacionadas ao masculino, estabelecendo-se, com isso, uma posição de hierarquia entre ambos. Vejamos alguns exemplos:

c) grande preocupação (arrependimento, choro, dor de cabeça): EMOÇÃO – GF
exigência, orientação, sensatez: RAZÃO – GM

- **“A mãe vivia dizendo que ele tinha mola, que era elétrico e meio diabinho. Depois, ela se arrependia de ter chamado o filho de diabinho** e falava que era um anjo pelo avesso, um anjo de asa suja. Churulim nem ligava, até fazia ri-ri-ri, achando a mãe divertida. **O pai já era mais implicante. Queria que Churulim fosse comportado como seus sete irmãos. (...) - Não precisa se encolher, mas nem se mostrar tanto. O meio-termo é que é o ideal para um bom rato. (...) A mãe chorava preocupada ou se queixava de dor de cabeça, de tanto ficar esperando Churulim voltar. (...) - Mãe, desliga um pouco, fica fria! Vou viver cem anos.”** D-19, p. 3-4
- **“- Deixa o Churulim se divertir um pouco . A casa nestas horas não apresenta perigo.** As duas mulheres estão muito ocupadas, fazendo o que mais gostam, e nem vão se lembrar de ratos. -

Você está deixando nosso filho perdido de tanto mimo [disse a mãe do ratinho]. Ele já está bem crescidinho, e precisa de tomar juízo!" D-19, p. 10

d) censura – GF / autoridade (apesar da resistência) – GM

- "[Cecília] Deitou-se o mais tarde possível, depois do pai mandar por três vezes e a mãe fazer cara feia." D-1, p. 22

Note-se que, no exemplo “c”, a atitude do pai é racional, marcada pelo bom senso; distinta da tomada pela mãe, voltada à emotividade, ao irracional. Logo, não séria. E a julgar por tais atitudes, o domínio exercido pelo gênero masculino emerge como algo natural, inato ao seu gênero. Esse grau hierárquico está expresso também no exemplo “d”, com o pai exercendo sua autoridade (mandando) e, a mãe, limitando-se a reprovar, com um simples gesto (fazendo cara feia), a desobediência da menina. Enquanto um ordena, determina, o outro gesticula, insinua.

3.1.1.3 Gênero masculino (GM) – 15 exemplos

Apesar dos 15 (quinze) exemplos, que correspondem a 20% do quadro geral, representarem pouco em relação às responsabilidades associadas ao gênero masculino, não se pode considerar que a participação desse seja insignificante. Como já detectado anteriormente, em alguns textos de literatura infantil coexiste um compromisso em oferecer uma visão menos limitada da realidade, ao representar o gênero masculino desempenhando ações tradicionalmente designadas femininas.

Esse gênero, basicamente o pai, é alguém presente em importantes situações cotidianas: cuidando do filho, dando-lhe conforto, afeto, sendo amigo. Intervindo no comportamento, na higiene, na instrução. Porém, se os exemplos contidos no item “b” (abaixo) simbolizam o que pode haver de melhor na relação adulto/criança, independente dos gêneros, os exemplos seguintes, destacados sobretudo pela autoridade, revelam distinções no comportamento dos dois gêneros.

a) prestação de auxílio (trato de ferimento), orientação

- "Uma vez, tropecei e **bati a cabeça** na quina da mesa da sala. **Nasceu um galo**. Chorei berrando. **Meu pai apareceu com uma faca de cozinha na mão**. (...) **meu pai só encostou a lâmina da faca no galo**. Disse que o metal frio não ia deixar a pancada inchar demais." D-25, p. 11

b) amizade, conforto, afeto

- "Meu pai veio para perto de mim. - É duro ser deixado para trás? - disse ele. - **Tenho certeza de que você fará logo novos amigos**. - **Você não entende, pai**. **Eu nunca terei outro amigo como Nick**. - **Como Nick, não, realmente**. **Não existem duas pessoas iguais**. **Cada uma é um ser especial**." D-26, p. 18
- "**Eu acordei chorando**. **Meu pai veio, me abraçou**. **Me acalmou e saiu**." D-32, p. 13

c) autoridade, punição (possibilidade), censura

- "- **Se o pai cismar que a Lucimar tá de namorico, ela fica sábado e domingo sem sair de casa!**"; "...muitas vezes **Zezé** fazia chantagem [com Tavinho]. Bastava discordar de sua opinião, que ele ia embora de beicinho caído e **inventava mil e uma sobre a irmã inocente, para que o pai passasse um bom pito nela**." D-27, p. 9
- "- O vovô vai morrer? - perguntei. **Meu pai** disse que não e **me mandou pra cama**." D-32, p. 11

d) autoridade (cobrança de estudo, de higiene)

- "**Meu pai chegou do serviço e desligou a televisão**. - **Já fez a lição?** - **Tomou banho?** - **Escovou os dentes?** É claro que eu não tinha feito nada disso. E **ele me obrigou**." D-32, p. 4

e) autoridade, instrução, intolerância, censura, exigência, educação (esta, no terceiro exemplo)

- "- João! - chamava Aderbal, com sua **autoridade de alquimista pai**. - **Trate de estudar a posição dos astros porque seu avô vem aqui testar seus conhecimentos**." D-28, p. 6
- "- João! Você está aí? **Já para dentro, menino**. Era sempre assim: **depois da bronca, João era obrigado a ficar horas e horas trancado no sótão com a cara enfiada nos alfarrábios de seu pai e só saía quando aprendesse uma nova fórmula ou criasse uma teoria**. - E então (...) você já preparou o relatório sobre a transformação da lata em ouro? - **Ainda não consegui terminar, papi (...)** **Me dá mais um tempo que eu acabo já**. - **Nada feito**. Seu avô está te esperando." D-28, p. 8
- "- Não posso acreditar! **Sua maior chance de entrar para a A. A. A.** [Associação Alternativa de Alquimistas] **e você desperdiça porque ficou brincando!** **João, onde foi que eu errei na sua educação?**"; "- João, acorda, seu avô está aqui. João, sem perceber o que falava, respondeu: - **Manda ele voltar mais tarde**. - **Menino, olha o respeito!** - **gritou, enfurecido, Aderbal**. - **levanta já daí!**" D-28, p. 20
- "- João, onde você estava, meu filho? A associação já está voltando para o salão. A reunião já vai começar [disse Aderbal]. - **Percebendo o balão debaixo do braço do filho, não se conteve**: - **Ah, não! Brincando outra vez?**" D-29, p. 20

Conforme visto, as representações do gênero feminino se firmam na quantidade de exemplos em relação às crianças, bem como na variedade deles, cujas características não deixam de reafirmar o elo mulher / criança. Esse gênero fornece os cuidados básicos essenciais à subsistência, começando pela geração, ou melhor, por trazer à vida um ser de outra fonte, por solidariedade, altruísmo ou simplesmente pela condição de fêmea. Também conta com uma presença atuante na socialização das crianças, aliás seu cotidiano aparece marcado pela relação com elas.

Todavia as representações do gênero masculino centram-se, sobretudo, na autoridade homem / criança, especialmente dirigida ao estudo, à instrução. Se observarmos, por exemplo, o item ‘d’(GM), acima, ‘Meu pai chegou do serviço e desligou a televisão. – Já fez a lição? (...) ele me obrigou.’, e o item ‘e’ “- João! – chamava Aderbal, com sua autoridade de alquimista pai. – Trate de estudar a posição dos astros porque seu avô vem aqui testar seus conhecimentos.”, nota-se que o gênero masculino exige que a criança estude e testa seus conhecimentos.

Esse gênero volta-se à física e à química, à rotina, à exaustão e à formalidade – estudando a posição dos astros (vide acima) ou aprendendo nova fórmula/criando nova teoria. Item ‘e’(GM): “...João era obrigado a ficar horas e horas trancado no sótão com a cara enfiada nos alfarrábios de seu pai e só saía quando aprendesse uma nova fórmula ou criasse uma teoria. – E então (...) você já preparou o relatório sobre a transformação da lata em ouro?”

Observe-se, ainda, que o pai que exerce um trabalho extra-doméstico, que trabalha fora, chegando em casa, toma uma atitude prática, direta e eficiente em relação às atividades que o filho deveria cumprir, tanto às escolares quanto às higiênicas. Item ‘d’(GM): "Meu pai chegou do serviço e desligou a televisão. - Já fez a lição? - Tomou banho? - Escovou os dentes? É claro que eu não tinha feito nada disso. E ele me obrigou." Já o pai que passa o dia com o filho, em casa, embora também se valha da autoridade para impor que o filho estude, não consegue impedir que esse

brinque, descanse. Item “è”: **“- João, você está aí? Já para dentro, menino. Era sempre assim: depois da bronca, João era obrigado a ficar horas e horas trancado no sótão com a cara enfiada nos alfarrábios de seu pai e só saía quando aprendesse...”; “Não posso acreditar! Sua maior chance de entrar para a A. A. A. [Associação Alternativa de Alquimistas] e você desperdiça porque ficou brincando! João, onde foi que eu errei na sua educação?”; “Percebendo o balão debaixo do braço do filho, não se conteve: Ah, não! Brincando outra vez?”**

Se, por um lado, a autoridade do pai acaba sendo respeitada, por outro, ele não se dá conta de que descansar e, sobretudo, brincar, são essenciais às crianças, por mais inteligentes, geniais que sejam. Em suma, o pai que trabalha fora é mais capaz,⁵³ manda melhor (ou sabe mandar). Ou, e ao mesmo tempo, esse tipo de função é destinado ao gênero feminino, pois é quem geralmente surge vinculado às crianças e ao âmbito doméstico. Logo, mais participativo e atuante, porém mais limitado. Vejam a contradição! Complementando, o pai manda o filho se higienizar [(“đ”-GM), vide acima: tomar banho, escovar os dentes] e a mãe higieniza o filho (“è”-GF): **“- Nick, eu já avisei pra não ir brincar lá – disse ela, enquanto me limpava da lama toda...”**

Ao orientar, o gênero feminino pode utilizar-se de uma linguagem conotativa. Item “è”(GF): **- “- Mamãe, isso é anzol de pescador? – Não filhinho. São os galhos do chorão que estão dançando com o sopro do vento.”**

Visando proteger, a mãe escolhe o caminho mais bonito e confortável para o filho passar. Na verdade, ela o superprotege. Item “b”(GF): **"Mamãe-Olhos ia à frente do orelhinha escolhendo todos os caminhos. Só caminhos floridos, é claro. Afinal ela era olhos e o filho, simples orelhinha."; "Mamãe-Olhos não se descuidava, pois havia caminhos de pedra, caminhos de espinho e pedras no caminho. Havia mais..."**

Até aqui, seja orientação ou proteção, as representações sobre o gênero feminino apontam para a beleza e para a afetividade. E mesmo em um exemplo, no qual a menina toma as dores do menino, protestando contra outros (maiores e mais velhos que ele) que roubaram-lhe a pipa e orientando-o para que saiba se defender, ela

⁵³ Mas há uma compensação: o avô é sábio – é o *mestre Astrolábio*, presidente da A. A. A. (aliás, uma função extra-doméstica), conforme ver-se-á mais adiante.

dá mostras de carinho ao tentar consolá-lo. Item “c”-GF: **“...uma voz de menina começou a gritar: - Vocês são mesmo uns covardes, aproveitam que o Beto é pequenininho pra roubar a pipa dele. Mas não vai ficar assim não, estão sabendo? (...) Raul andou em direção à menina, que consolava o garoto pequeno: - Beto, chorar não adianta. Tem é que se defender, dar bronca, brigar. - Mas eles são maiores, eu vou apanhar. - Sei lá, Beto. Não precisa brigar de bater e apanhar. Mas se a gente for ficar a vida inteira esperando alguém do tamanho exato para brigar, não briga nunca, e todo mundo manda na gente. Nem toda briga minha é de bater, não.”**⁵⁴

Quanto à autoridade associada ao gênero feminino, ela quase não está relacionada ao exercício diretamente, como acontece em 50% aproximadamente dos exemplos com o gênero masculino. No exemplo “d”(GF), **“Por favor, mamãe, posso ir? Mamãe olhou para mim. – Quando é a maratona [de futebol] e quem pode ir? – perguntou ela, na esperança de me mandar também. – Neste fim de semana – disse Walter. – E é só para os membros do time. É claro que Walter foi para a maratona. E eu tive de passar o fim de semana inteiro sozinho.”**, tal exercício está meio que subentendido, pois não aparece a mãe autorizando que um filho vá, nem alguém dizendo que ela permitiu, e sim um filho contando que o irmão foi.⁵⁵

Caso semelhante pode ser visto no outro exemplo do mesmo item: **“A mamãe não vai deixar sair pela rua, com os desenhos debaixo do braço, vendendo desenhos como as pessoas vendem batata na feira.”** Ou seja, a idéia que se propaga é que a mãe tem autoridade para permitir ou não uma determinada atitude da filha. Acompanha essa idéia, a de que a mãe é alguém que protege. Mas ela não dá a ordem. No único momento em que isso ocorre de forma explícita, item “e”(GF), **“- O que é isso, meu**

⁵⁴ Porém, esse exemplo revela certo rompimento com os padrões tradicionais de comportamento já que a menina mostra-se forte, corajosa e inteligente enfrentando os meninos que agiram erradamente e instruindo o menino vítima desses. Ela, inclusive, briga, e no sentido literal do termo: *nem toda briga minha é de bater*. Assim como “brigar”, nos padrões tradicionais, faz parte do universo masculino, e implica em coragem, força e iniciativa, e “chorar”, do feminino, e remete à emotividade, fragilidade e passividade, aqui as coisas se invertem. Todavia, quem chora é o menino menor e mais novo (quer dizer, ainda necessita da proteção de alguém) e são os maiores e mais velhos que transgridem as normas (representação típica do gênero masculino).

⁵⁵ Nos itens “c” e “d”(GM) os exemplos também não mostram o pai exercendo a autoridade de maneira direta, mas sempre um filho afirma isso: **“Se o pai cismar que...”**; **“Meu pai (...) me mandou pra cama.”**; **“E ele [o pai] me obrigou.”**

filho? Você trouxe um gato pra casa? Mas... é o gato da Carina! Devolva-o agora mesmo. Detesto gatos! Eles me dão alergia.”, ela revela um forte motivo para tal – gatos afetam sua saúde. Mas, apesar disso, mostra-se compreensiva, tolerante, frente ao pedido do filho, adiando o prazo da devolução: **“-Olhe, mãe! - disse ele, angustiado. - Eu cuido dele um pouquinho só. Amanhã de manhã eu devolvo. (...) - Está bem! Pode ficar com ele. E não precisa trancá-lo em lugar nenhum. É bom que ele não saia do seu quarto pra não me atacar a alergia. E lembre-se: só até amanhã de manhã.”**

Além da autoridade estar bem mais associada ao gênero masculino, está também a intolerância. Note-se que enquanto a censura da mãe ao(s) filho(s) dirige-se às coisas triviais, às molecagens (conversa alta demais; matar passarinho; brincar em lugar perigoso; levar gato para casa; comer fruta verde), a do pai refere-se ao fato do filho brincar ou estar desocupado quando deveria (e somente) estudar, e da possibilidade da filha namorar – item “c”(G M): **“- Se o pai cismar que a Lucimar tá de namorico, ela fica sábado e domingo sem sair de casa!”** Ou seja: o gênero masculino, na qualidade de pai, exerce controle na instrução do filho (aspecto formal) e na sexualidade da filha (aspecto informal), ao passo que o gênero feminino – mãe, ocupa-se das ações corriqueiras e diversificadas do filho (aspecto informal).

Mesmo não havendo um enfrentamento direto partindo dos filhos, a atitude do pai, diferentemente da mãe, destaca-se pela rigidez (não permitindo que o filho brinque ou que a filha namore). Não obstante a mãe desaprovar certa ação do filho, “f”(GF): **"Assim que a mãe de Nick nos viu, descobriu de onde vínhamos. - Nick, eu já avisei para não ir brincar lá - disse ela (...) - Tom podia ter se machucado e você também. Talvez você aprenda a me ouvir se ficar de castigo amanhã, o dia todo."**, advertindo-o por descumprir *uma ordem*, ou melhor, *um aviso*, “ameaça” deixá-lo de castigo. Noutro exemplo, a mãe apenas reclama da indiferença do filho diante de sua orientação, “j”(GF): **"...falou à mãe: - Vou deitar um pouco... Não vai jantar? - Estou com ânsia. - Já lhe disse pra não comer fruta verde, mas você não me ouve... não sai de cima das goiabeiras..."** E quando o filho contraria o pai, dizendo para ele mandar o avô voltar mais tarde (item “c” GM), há uma justificativa pronta: o menino estava

dormindo e não sabia o que falava: "- João, acorda, seu avô está aqui. João, sem perceber o que falava, respondeu: - Manda ele voltar mais tarde. - Menino, olha o respeito! - gritou, enfurecido, Aderbal. - levanta já daí!" Portanto, existe um acentuado contraste na reação dos dois gêneros, onde paciência, compreensão, flexibilidade emergem representando o gênero feminino, e severidade, inflexibilidade, irritabilidade, o gênero masculino. No quadro 5, a seguir, pode-se observar melhor as distintas representações encontradas quanto à responsabilidade com as crianças no contexto familiar.

QUADRO 5 – REPRESENTAÇÕES DOS GÊNEROS FEMININO E MASCULINO NAS ESTÓRIAS DE LITERATURA INFANTIL DE 3ª SÉRIE– 1º GRAU, ITEM 3.1.1 RESPONSABILIDADE COM AS CRIANÇAS

Gênero Feminino (GF)		Gênero masculino (GM)
Geração (adoção, solidariedade)*	≠	-
Cuidados básicos (alimentação, saúde, higiene)	≠	-
Solidariedade / dedicação	≠	-
Paciência / tolerância	≠	Intolerância / irritabilidade
Compreensão / flexibilidade	≠	Inflexibilidade / severidade
Harmonia	≠	Tensão
-	≠	Testa o conhecimento
Senso comum (subjetividade)	≠	Conhecimento científico (objetividade)
Espontaneidade, beleza, afetividade (linguagem conotativa)	≠	Exaustão, rotina, formalidade (linguagem denotativa)
Emoção (preocupação excessiva, arrependimento, choro, dor de cabeça)	≠	Razão (exigência, orientação, sensatez)
Participação (aspecto informal)	≠	Autoritarismo (aspecto <i>in</i> -formal)
Autoridade (procura educar, orientar)	= ≠	Autoridade (cobra estudo, higiene)
Censura (a coisas triviais, molecagens)	= ≠	Censura (controle da sexualidade, da instrução)
Proteção, aconchego, afeto	=	Conforto, afeto, amizade
Cuidado (nervosismo, alegria, preocupação, medo, orientação)	=	Cuidado (nervosismo, alegria, preocupação, medo, orientação)

NOTA: *As histórias referem-se apenas à geração, ou melhor, de auxílio nesse ato, não mencionando a participação masculina no processo de fecundação do ovo. Se, na história D-10, é próprio das galinhas chocarem os ovos, na D-24 a origem do ovo é misteriosa, caso em que tal função poderia ser assumida pelo gênero masculino ou por ambos.

Se na literatura infantil em geral a mãe e o pai são apresentados como seres ideais, no conjunto das histórias pesquisadas essa idealização se repetiu, pois as

representações dos gêneros aparecem marcadas pelas funções de cada um no meio específico. Embora os aspectos positivos e negativos estejam distribuídos na figura materna e na paterna, nota-se que os positivos são predominantes no gênero feminino ao se mostrar mais compreensivo, paciente, democrático do que o gênero masculino, por exemplo, e reforçando, com isso, os estereótipos sobre os gêneros. E que podem ser mais diretamente observados quando os cuidados básicos em relação às crianças estão atribuídos ao gênero feminino, ao passo que a instrução formal, ao masculino. De um lado, há ênfase ao senso comum, à subjetividade, do outro, destaca-se a cientificidade, a objetividade.

3.1.2 Serviço doméstico

Por serviço doméstico entenda-se as atividades efetuadas no âmbito doméstico como cozinhar, lavar roupas, louça, passar ferro, aspirador de pó, varrer o chão, o jardim. Ou que tenham um vínculo com esse como ir ao supermercado. Nessa área do espaço privado só houve um (01) exemplo ligado ao masculino⁵⁶ e trinta e dois (32), ao feminino. Daí não vemos necessidade de seguir a ordem anteriormente apresentada, distinguindo-os por gênero e incluindo tabela e quadro.

Os exemplos a seguir, correspondentes ao gênero feminino, não deixam de reafirmar sua associação com o aspecto privado, isto é, com a casa e as atividades exercidas ou relacionadas com esse espaço. Atentando-se para o total de número deles (equivalentes a 97%) e considerando que a (nova) literatura infantil já indica alguma mudança na representação dos gêneros, pode-se dizer que, em termos de serviço doméstico, os padrões tradicionais permanecem basicamente inalterados. Significa que funções como cozinhar, lavar, varrer, tirar pó, servir, continuam atreladas ao gênero feminino. Indica também um maior grau de desprestígio se comparadas, por exemplo, com a responsabilidade sobre as crianças (pelo menos em alguns aspectos). Ou seja, são as mais desvalorizadas socialmente. Eis alguns exemplos:

⁵⁶ “Dessa nossa história participam: ...RUBIÃO GATÃO o mordomo espião...” D -35, p. 6

a) cozinhar

- "Enquanto fazia a comida [eu, bruxa Onilda], ficava observando minha fiel amiga..." D-6, p. 3
- "Talvez até a **mãe** tivesse estranhado um pouco a carinha animada da menina quando a filha chegou da escola, mas **estava ocupada com o almoço** e não estranhou nem quando Laurinha engoliu depressa a comida e fechou-se no quarto." D-16, p. 16
- "E um cheiro gostoso vinha da cozinha. **Cheiro de comida bem feita, como só a Margarida sabia fazer.**" D-19, p. 8
- "De língua de fora, [eu, um gato,] **entrei novamente na cozinha. Ana, apontando a colher de pau no meu nariz**, gritou furiosa: - De novo por aqui, seu xereta? **Vá pra dentro. A Carina que cuide de você.** Tenho mais o que fazer." D-2, p. 22

b) alimentar os animais

- "Todos os dias a mulher dava mingau para a galinha. (...) A mulher todos os dias dava farelo à galinha. (...) Aí a mulher começou a dar milho pra galinha..." D-20, p. 15, 17

c) servir, lavar a louça

- "**Liloca gatoca serviu o jantar, uma sopa de macarrão**, e logo depois todos foram ver televisão. **Liloca foi para a cozinha lavar as louças.**" D-35, p. 13
- "Muito confuso, começou a bater papo com a **empregada**: (...) **Indo e vindo da copa para a cozinha, trazendo sobremesa, levando pratos, Tita** ia falando muito interrompido, um pouco para ela mesma, outro tanto para o menino." D-36, p. 24-25

d) tirar a louça da mesa, a comida dos pratos, varrer o porão, matar os ratos

- "- Minha filha [disse dona Jandira], qualquer dia os ratos acabam com a casa e com a gente. Faça a Margarida tomar jeito. Ela deixa a comida dando sopa e fica grudada no telefone (...). Os ratos tomam conta dos pratos, dos restos de comida. Ela precisa é botar a vassoura pra funcionar: varrendo o porão, batendo o pau nos ratos até matar. Há tanta ratoeira e veneno..." D-19, p. 7

e) fazer faxina na casa (varrer, tirar o pó, as teias de aranha), limpar a garagem, varrer o jardim, estender a roupa

- "Um dia [eu, bruxa], **varrendo a casa** pra cá e pra lá, achei uma moeda de ouro." D-7, p. 3
- "**Resolvi fazer uma faxina geral na casa** para deixá-la brilhando como eu. Comecei pelos vidros da porta da frente..." p. 7
- "Estava **limpando a garagem**, quando - pá! Pá! Pá!", p. 10
- "Mais tarde, quando **passava o aspirador de pó nos tapetes...**", p. 12
- "**Estava no terraço batendo meu colchão**, quando [eu, bruxa] vi se aproximar..." p. 14
- "**Estava tirando as teias de aranha da torre** quando..." p. 17
- "**Estava no jardim varrendo as folhas secas...**", p. 18
- "Finalmente, quando **estava estendendo a roupa lavada no varal...**", p. 20

O fato de variados exemplos contidos no item “è” pertencerem a uma única estória, não deixam de reafirmar que tais atividades, seguindo os padrões tradicionais, são próprias do gênero feminino. Pode-se dizer que essas tarefas, somadas às demais (inclusive o cuidado com crianças – alimentar, higienizar etc.), situam-se entre as mais humildes e enfadonhas e, sob alguns aspectos, mais sujas.

Conforme BOURDIEU (1999), as divisões características da ordem social – das relações sociais de dominação / exploração, estabelecidas entre os gêneros, se inscrevem em duas classes de *habitus* distintos: através de *hexis* corporais antagônicos e complementares, bem como de princípios de visão / divisão. Assim, todas as coisas / práticas são classificadas (ou identificadas) pela oposição entre masculino / feminino. Daí que às mulheres, contrariamente aos homens, tanto em termos de espaço quanto de funções, são imputados os trabalhos domésticos e os externos à casa, mas que não deixam de ser extensão desta, sendo eles de menor valor ou carregados de um peso social negativo. Diz o autor (p. 40), que as mulheres

estando situadas do lado do úmido, do baixo, do curvo e do contínuo, vêm ser-lhes atribuídos todos os trabalhos domésticos, ou seja, privados e escondidos, ou até mesmo invisíveis e vergonhosos, como o cuidado das crianças e dos animais, bem como todos os trabalhos exteriores que lhes são destinados pela razão mítica, isto é, os que levam a lidar com a água, a erva, o verde (como arrancar as ervas daninhas ou fazer a jardinagem), com o leite, com a madeira e, sobretudo, os mais sujos, os mais monótonos e mais humildes.

Note-se que no último exemplo do item “à”, e no item “b”, é o gênero feminino encarregado de cuidar, alimentar os animais: a Carina deve cuidar do gato; a mulher tratava da galinha. E se limpar a louça, servir, cozinhar, arrumar a cama, conduz à rotina, ao privado, ao invisível, varrer, tirar o pó, as teias de aranha, matar os

ratos, enfim, fazer faxina na casa, no porão, e que se estende à garagem e ao jardim, também simbolizam humildade e sujeira.

f) enfeitar a casa, montar árvore de natal

- "Enquanto **dona Margarida enfeitava a sala, a mãe de Churulim tratava de trazer flores para o porão. Enquanto as três mulheres se distraíam em outros trabalhos fora da cozinha...**" D-19, p. 41
-
- "**Naquele ano minha mãe fez uma árvore de Natal bem grande, cheia de bolas coloridas (...).** Todo ano, na hora de acender as velinhas meu pai ficava de cara feia, que ele tinha muito medo de incêndio. E a minha mãe fingia que não percebia e ia acendendo velinha por velinha." D-34, p. 14

Segundo BOURDIEU (1999), assim como nas sociedades menos diferenciadas as mulheres eram usadas como meios de troca, levando os homens a ampliar o capital social e simbólico via casamentos, elas continuam hoje colaborando para a produção / reprodução do capital simbólico da família, a começar pela expressão desse capital via grupo doméstico, pautada basicamente na aparência – do rosto (maquiagem), do corpo (roupas, porte), o que as classifica do lado do parecer e do agradar.

E da mesma forma que acabam por se representar como objetos estéticos, elas utilizam a estética na divisão do trabalho doméstico – decoração da casa, na gestão da imagem pública, nas aparências sociais dos filhos, do marido (membros da unidade doméstica). Diz o autor, p. 119:

Estando, assim, socialmente levadas a tratar a si próprias como objetos estéticos e, por conseguinte, a dedicar uma atenção constante a tudo que se refere à beleza, à elegância do corpo, das vestes, da postura, elas têm naturalmente a seu cargo, na divisão do trabalho doméstico, tudo que se refere à estética e, mais amplamente, à gestão da imagem pública e das aparências sociais dos membros da unidade doméstica, dos filhos, obviamente, mas também do esposo (...) São também elas que assumem o cuidado e a preocupação com a decoração na vida quotidiana, da casa e de sua decoração

interior, da parte de gratuidade e de finalidade sem fim que aí tem sempre lugar, mesmo entre os mais despossuídos...

Complementando, ele esclarece que as mulheres, à margem dos assuntos públicos, dos econômicos, das coisas consideradas sérias, permaneceram grande período limitadas ao doméstico e àquilo que se relacionasse à reprodução biológica e social da descendência. Atividades essas (especialmente maternas), às vezes aparentemente reconhecidas e ritualmente celebradas, mas que só são de fato enquanto sujeitas às atividades produtivas. Também somente essas contam com sanção econômica e social, e são organizadas segundo interesses materiais e simbólicos da descendência – dos homens.

É assim que uma parte muito importante do trabalho doméstico que cabe às mulheres tem ainda hoje por finalidade, em diferentes meios, manter a solidariedade e a integração da família, sustentando relações de parentesco e todo o capital social com a organização de toda uma série de atividades sociais ordinárias, como as refeições, em que toda a família se encontra, ou extraordinárias, como as cerimônias e as festas (aniversários etc.) destinadas a celebrar ritualmente os laços de parentesco e a assegurar a manutenção das relações sociais e da projeção social da família, ou as trocas de presentes, de visitas, de cartas ou de cartões postais e telefonemas. (BOURDIEU, loc. cit., p. 116)

Embora os exemplos do item ‘f’ restrinjam -se à decoração da casa e da árvore natalina, a qual obviamente implica na celebração do natal (e que envolve encontro familiar, troca de presentes, de cartões, de afetos, visitas etc.), não deixam de ostentar o capital social e simbólico da família e, conseqüentemente, sua projeção. As diversas atividades, ordinárias ou extraordinárias (consideradas trabalho doméstico), das quais se incumbem as mulheres, são geralmente despercebidas, às vezes até malvistas – é bastante comum acusar as mulheres de fofoqueiras, de deleitarem-se com isso, especialmente por telefone, comenta o autor. E se, por um lado, o meio telefônico não aparece nos textos sendo utilizado diretamente com tais atividades, por outro, funciona como intermediário da fofoca pura e simplesmente, vindo a reforçar essa atitude como intrínseca do gênero feminino. Eis alguns exemplos:

- “Quando notava o ronco vindo da sala, **Margarida largava cozinha, rádio, tudo e ia bater papo no telefone...**” D-19, p. 8
- “... **Tento mil vezes ligar** da repartição pra casa e dá sempre ocupado. Só pode ser a Margarida namorando ou fofocando com as amigas.” p. 9
- “...e **Margarida matraqueava no telefone.**” p. 16
- “...e **muita rata velha fofocando...**” p. 36
- “**Ao chegar em casa, encontraram as mães na porta da rua, na costumeira conversa de comadres.**” D-27, p. 31

Voltando à questão da (in)visibilidade desse trabalho doméstico (das atividades ordinárias e extraordinárias acima mencionadas), BOURDIEU diz que quando percebido, ele é desrealizado deslocando-o a outros níveis – espiritualidade / moral / sentimento, favorecendo assim seu caráter isento de lucros e ‘desinteressado’. E a não remuneração do trabalho doméstico da mulher também acentua seu cunho depreciativo, até mesmo para ela, daí o grau de importância menor e, assim, disponível sempre. A família é quem primeiro se beneficia dessa disponibilidade, especialmente as crianças. Aliás, o item 1. *Responsabilidade com as crianças* ilustra muito bem isso. Esse tempo é também aplicado “externamente, em tarefas de beneficência, sobretudo para a Igreja, em instituições de caridade ou, cada vez mais, em associações ou partidos.” (Ibid., p. 117). Desse tempo nos ocuparemos a seguir.

3.2 ESPAÇO PÚBLICO

3.2.1 Ocupações mais restritas

Ocupações mais restritas referem-se às atividades desenvolvidas em espaço público voltadas às ações sociais (movimento contra as drogas, movimento em favor do meio ambiente) e à organização de eventos (festivos, encontros científicos, de ocultismo).

TABELA 2 – OCUPAÇÕES MAIS RESTRITAS ASSOCIADAS AOS

GÊNEROS NAS ESTÓRIAS INFANTIS DE 3ª SÉRIE

Gênero	Nº de Exemplos	%
Gênero feminino	06	67
Gênero masculino	03	33
TOTAL GERAL	09	100

3.2.1.1 Gênero feminino (GF) – 06 exemplos

Embora os conteúdos aqui levantados não cheguem a tratar da beneficência voltada a tais instituições e partidos, não deixam de revelar o comprometimento do gênero feminino com o bem-estar social, principalmente quando esse tempo é revertido em movimento contra drogas (item ‘b’) e com trabalho de conscientização em favor do meio ambiente (item ‘c’).

a) organizar festa ⁵⁷

- "Um dia, minha prima, a Bruxa Malvada, me mandou por um morcego-correio o programa da grande festa que havia todo ano na cidade onde ela morava. E, por coincidência, pela primeira vez na história, tudo estava sendo organizado por uma comissão de bruxas. (...) A festa ia dar o que falar: a fina flor dos bruxos e endemoniados do país tinha prometido comparecer. D-4, p. 3, 5 ⁵⁸

De qualquer maneira, o gênero feminino aparece doando seu tempo promovendo um (grande) encontro de lazer – uma festa anual, contribuindo para integrar e/ou reforçar os laços entre uma distinta camada populacional (não importa se excêntrica ou marginal).

⁵⁷ Esclarecemos que a intenção aqui é apenas mostrar uma das possíveis atividades realizadas pelo gênero feminino (organizar festa), e não de seu envolvimento no próprio lazer (participar de festa).

⁵⁸ O fato do texto esclarecer que é a *primeira vez na história* que as bruxas organizam tal festa, subentendendo que esse tipo de atividade é também, ou melhor, foi até então desempenhada pelo gênero masculino, é benéfico no sentido de que ambos têm possibilidade de exercê-la, e que o gênero masculino pode muito bem ser capaz de doar parte de seu tempo a eventos assim. Por outro lado, além do texto não deixar explícito de ter sido o gênero masculino o respectivo organizador, também diz se tratar de uma *grande festa que havia todo ano*. A impressão que se tem, e que gira em torno da capacidade (talvez permissão), é de que somente agora o gênero feminino a teria para tal. Mas independente de ser a primeira vez, importa que é o gênero feminino encarregado disso.

b) liderar movimento contra as drogas

- "Os traficantes descobriram que Kiúcha era líder deste movimento. Resolveram, então, seqüestrá-la, **afastando-a de seus grupos de trabalho contra as drogas.**" D-10, p. 4

c) convocar e realizar reunião, conscientizar as pessoas em prol do meio ambiente

- "Deusilea era uma árvore enorme. Morava no meio de uma grande floresta, que de tanto ser judiada pelos moradores da cidade vizinha, ficava menor a cada dia que passava.. Preocupada, Deusilea marcou uma reunião com as árvores que ainda restavam para resolver esta terrível situação." D-12, p. 5
- "- Deusilea! - exclamou uma árvore que estava lá no fundo. Devíamos conhecer a maneira como vivem as pessoas da cidade, para saber por que nos tratam assim. Que tal se mandássemos alguém para viver uns tempos na cidade? Quem sabe, uma de suas filhas? Começou um burburinho na reunião, todas aprovaram a idéia." p. 6-7
- "Mais dois meses passaram e Críspora achou que estava pronta para a mais importante missão de sua vida. E começou a caminhar pela cidade. O desinteresse das pessoas pelos vegetais era tão grande (...). - Há muito tempo os moradores da cidade vêm destruindo toda a vegetação. Antes que os campos se transformem num deserto árido, sem verde e sem água como este, **Deusilea me deu a missão de conscientizar as pessoas para que cuidem com amor do meio ambiente.**" p. 9, 12-13

Além do aspecto benéfico associado ao gênero feminino, da utilização de um tempo direcionado às causas sociais, o gênero masculino, por sua vez, é apontado como vilão da história, especialmente no item “b”, cuja representação engloba tráfico e seqüestro. E se, no item seguinte, *os moradores* (linguagem no gênero masculino) contribuem para estigmatizar esse gênero, *as pessoas* (linguagem neutra) rompem em parte com tal propriedade, pois a linguagem do texto transita nesses dois eixos – do masculino e da neutralidade. Todavia, o gênero feminino, representado por uma grande árvore, mais antiga e mais sábia – *Deusilea era a árvore mais antiga e mais sábia da floresta*, e que não deixa de simbolizar a mãe natureza, dada sua generosidade e prestatividade – *Dava todos os tipos de frutos durante o ano todo e estava sempre pronta para servir as árvores que precisassem de ajuda. Quando acontecia algum acidente (...), ela era a primeira a oferecer socorro. Por isso, era muito respeitada e todas a ouviam.* (p.6), acaba intensificando ou revigorando determinados padrões considerados típicos desse gênero.

Conforme já apontado por BOURDIEU (loc. cit.), o tempo de dedicação realizado pelo gênero feminino, desconsiderado em termos econômicos (por ser um trabalho doméstico) e, por isso mesmo, ilimitado, é dado primeiramente aos membros familiares, notadamente às crianças; bem como externamente, em determinadas tarefas de cunho filantrópico, sendo que o tempo materno pode ser suspenso com mais facilidade.

Portanto, se atentar-se para o contexto acima, ver-se-á que o gênero feminino dedica seus préstimos em prol da humanidade. Primeiramente enquanto mãe – provedora e auxiliadora de seu meio, alimentando e prestando auxílio a quem necessita, depois externamente, via representante, procurando conscientizar a população vizinha para que respeite o meio ambiente, promovendo assim o bem-estar geral.

d) controlar a chuva do planeta Terra

- “- De onde vem a chuva? Tamanduá-í explicou que a chuva era o que havia de mais simples. No céu existia um lago com um buraco no meio. **A encarregada de tapar o buraco era uma garça. Quando ela saía para dar uma volta, chovia na terra. Ao tapar de novo o buraco, parava de chover.**” D-14, p. 20

3.2.1.2 Gênero masculino (GM) – 03 exemplos

a) organizar – feira de ocultismo, encontro de ciências físicas

- “Muito compreensivos, **os organizadores [da Feira Internacional de Bruxologia e Ciências Ocultíssimas]** tentaram me consolar...” D-5, p. 29; “Essas feiras são muito interessantes, pois os maiores especialistas de cada assunto apresentam as últimas novidades e descobertas em matéria de feitiços, beberagens e poções diabólicas.” p. 5
- “Era o evento do século, afinal só acontecia de cem em cem anos. Todos os grandes cientistas haviam confirmado presença.” D-29, p. 5; “**Coube à Associação Alternativa de Alquimistas, a A. A. A., a tarefa de organizar esse gigantesco evento. Filolal, seu presidente, e Aderbal, seu filho, há meses organizavam a festa...**” p. 6

Se também cabe ao gênero masculino organizar eventos, estes trazem uma especificidade bastante distinta dos desenvolvidos pelo feminino. Identificado como “feira”, sintetiza o resultado de renomados especialistas que mostram o que há de novo no mercado,

suas recentes e variadas descobertas: *Havia de tudo em exposição: novos modelos de chapéus mágicos, tapetes voadores, sarcófagos com televisão acoplada, livros de fórmulas secretas, minicomputadores com programas de jogos de terror...* D-5, p. 19; como “fes ta”, representa um importantíssimo encontro de cientistas, cuja finalidade principal é apresentar a fórmula do elixir da longa vida: *Mas voltando ao tema central do nosso encontro, gostaria de saber quais dos colegas trouxeram a fórmula do elixir da longa vida.* D-29, p. 12 Ou seja: enquanto as ocupações reservadas ao gênero feminino visam proporcionar divertimento (a alguém) – campo do lazer (e que evoca a idéia de tempo livre e/ou para além do trabalho), as destinadas ao masculino, objetivam promover as invenções, a criatividade, a experiência (de alguém) – campo do intelecto (e que subentende esforço, inteligência, dedicação e trabalho).

Vê-se, com isso, que os pares de oposição feminino / masculino transitam quase que constante e livremente no cenário dos dois gêneros. Aqui a brincadeira, a informalidade (o doar-se) contracenam com a seriedade, a formalidade (o realizar-se). Por mais que as tarefas desempenhadas pelo gênero feminino requeiram energia e responsabilidade, não são consideradas sérias ou tão sérias, não se revestem de um valor tão significativo quanto às exercidas pelo gênero masculino. Este trecho, além de confirmar, reforça tal noção: *Uma bruxa canadense, por exemplo, apresentou uma fórmula para cozinhar grão-de-bico sem endurecê-lo. Mas quem fez mais sucesso foi um bruxo que apresentou uma fórmula para que o cálculo da declaração de imposto de renda seja sempre negativo.* D-5, p. 24-25

Mesmo tratando-se de uma “feira internacional de bruxologia e ciências ocultíssimas”, e na qual a especialidade trazida pelos dois gêneros foge de tal especificidade, a do gênero feminino (culinária) atrela-o ao serviço doméstico, ao privado e, a do masculino (sonegação fiscal), ao econômico, ao público, também ao sucesso, à malandragem.⁵⁹

E se, no encontro de cientistas, o produto apresentado pelo gênero feminino por um lado recebe certo destaque comparado aos demais, por outro, não preenche as expectativas: *Depois das baleias e das tartarugas, ainda vieram experiências com cobras, morcegos, ratos, lama, árvores... e nada de concreto foi apresentado. A única solução satisfatória, embora muito abaixo do esperado, veio de Morgana, que apresentou um creme à base de ervas que*

⁵⁹ Embora meio camuflado, o aspecto negativo reaparece associado ao gênero masculino que, apesar de cometer um ato ilícito, não deixa de ser bem sucedido.

por algum tempo fazia diminuir a rugas do rosto. D-29, p. 25 Sem falar na sua associação com a beleza⁶⁰ ou, como se refere BOURDIEU (1999), com a estética.

b) cuidar (do), examinar o planeta Terra

- "Levando um pequeno susto ao ouvir a voz de Deus, **Rafael, que estava entretido nos afazeres de cuidar da terra**, responde prontamente: - (...). Por que demorou tanto a falar comigo, Senhor? - Estive muito ocupado. (...) E **Deus, acompanhado do Anjo Rafael, começou a sobrevoar a Terra examinando tudo.**" D-15, p. 10

Note-se que a tarefa do gênero masculino (anjo Rafael), tomar conta da terra, possui um caráter amplo; ao passo que a do gênero feminino (garça – item “d” -GF), controlar-lhe a chuva, liga-se ao restrito. Nesse sentido, a ocupação exercida pelo gênero masculino aponta um grau de responsabilidade bem maior que a do feminino. Deus, então, símbolo máximo e absoluto de autoridade (e poder), examina todo o planeta – sua maior criação. *E ao terminar sua grande obra-prima, o planeta azul em que vivemos, Deus confiou ao anjo Rafael os cuidados do novo planeta. É costume de Deus entregar cada obra sua à supervisão de algum anjo.* (p. 5)⁶¹

Não obstante esse ser superior (e do gênero masculino) criar a terra para usufruto de todas as pessoas: *E DEUS DESTINOU A TERRA COM TUDO QUE ELA CONTÉM PARA USO DE TODOS OS HOMENS E POVOS* (p. 8), o elemento agressivo dela está igualmente representado pelo gênero masculino – *os homens* (responsáveis pelas guerras, injustiças, desigualdades sociais, depredação do meio ambiente, da flora, fauna etc.).⁶²

⁶⁰ Considerando que o que mais se almejava era a fórmula do elixir da longa vida, a contribuição de *Morgana*, além de adequar-se ao encontro, beneficiaria ambos os gêneros (ainda que por tempo limitado): “- Bem, se não descobrimos ainda o elixir da longa vida, pelo menos poderemos, durante algum tempo, voltar a ser jovens – disse o agora bem-humorado mestre Astrolábio II.” D-29, p. 25 Porém, entremeio às outras tentativas, só o tal creme está direta ou explicitamente relacionado à aparência.

⁶¹ Eis outro trecho da estória: “- Agora, tome conta da Terra. – Até quando, Senhor? – Não tenho previsão... De vez em quando vou querer saber o que estão fazendo com o planeta azul. Aconselhe e oriente os homens, mas não lhes tire a liberdade. – Procurarei fazer tudo da melhor maneira possível, Senhor Deus. Prometo. – Até breve, Rafael!” D-15, p. 8

⁶² “- Rafael, os animais... Não estou vendo todos eles (...). – Sabe, Senhor, muitos animais estão extintos. – Extintos, como assim? – É que os homens... – Os homens. Sempre os homens! – Como ia dizendo, os homens algumas vezes matam por capricho...” p. 22

A inclusão dos parágrafos abaixo, embora fujam ao assunto específico deste capítulo, busca justificativa no caráter antagônico e repetitivo com que algumas características estão representando os gêneros feminino / masculino.

Em torno do que se constitui a natureza (e/ou o nosso universo), de um modo geral, não há disparidade na denominação dos gêneros: ...*Deus criou o nosso mundo, Céus, estrelas, oceanos, animais e plantas. A natureza enfim...* (p. 4). Por outro lado, quando se trata das conseqüências oriundas da má ação *dos homens*, além da interferência sobre a natureza, conforme já visto, também as mulheres são mencionadas, apesar disso acontecer uma única vez em todo o texto: - *Rafael, o que aqueles homens estão fazendo? Vejo muitos corpos estendidos, casas destruídas, mulheres e crianças chorando... – (...) Há anos os homens estão em guerra neste local. – Quer dizer que ainda não aprenderam a viver em paz? – Infelizmente não!...*” (p. 13) Ou seja: as mulheres, bem como as crianças (frágeis, indefesas e que indicam um caráter passivo), sofrem em função da irresponsabilidade dos homens (maus e predominantemente ativos).

Voltando ao item “c” -GF (convocar e realizar reunião, conscientizar as pessoas em prol do meio ambiente), percebe-se que a condição passiva da árvore *Deusilea* só se altera à medida que a situação dela se agrava: ...*de tanto ser judiada pelos moradores da cidade vizinha, ficava menor a cada dia que passava. Preocupada, Deusilea marcou uma reunião com as árvores que ainda restavam para resolver esta terrível situação.*

Outro aspecto curioso refere-se aos nomes das personagens desta estória: *Deusilea* (árvore mãe) e *Críspora* (árvore filha), a qual, assim como Cristo, enviado ao mundo para salvar a humanidade, é encarregada de conscientizar as pessoas da cidade vizinha para que respeitem o meio ambiente. Porém, diferentemente de Cristo, que cumpre tal missão por determinação de seu pai, a de *Críspora* resulta da aceitação unânime das demais colegas: - *Deusilea! - exclamou uma árvore que estava lá no fundo. Devíamos conhecer a maneira como vivem as pessoas da cidade, para saber por que nos tratam assim. Que tal se mandássemos alguém para viver uns tempos na cidade? Quem sabe, uma de suas filhas? Começou um burburinho na reunião, todas aprovaram a idéia. / Mais dois meses passaram e Críspora achou que estava pronta para a mais importante missão de sua vida. E começou a caminhar pela cidade.*

Se generosidade e afeto são intrínsecos a Deus e a Deusilea, - *Criei isso para o homem. Dei tudo o que um pai poderia dar a um filho. Dotei-o de uma inteligência superior à [sic] dos outros animais, **para que usasse tudo aquilo que criei com amor e carinho...*** (D-15, p. 8); *...Deusilea me deu a missão de conscientizar as pessoas **para que cuidem com amor do meio ambiente.*** (D-12, p. 12-13), ⁶³ Deus, na qualidade de criador do planeta, impõe condições para usufruí-lo: *O homem está livre para usar e dispor de tudo o que necessitar, mas sem agredir o meio ambiente. Deverá saber conservar o planeta para que seus sucessores possam desfrutar da Terra como ele desfrutou. Tudo o que criei deverá ser usufruído em igualdade e fraternidade por todos os homens que vivem e viverão nela.* (p. 8) Ainda que ambos os gêneros apresentem características como generosidade / amor (principalmente por uma questão de ordem religiosa), Deus é o todo, o criador, determinante e inconformado com a inconseqüente atitude das pessoas; Deusilea, um fragmento, uma criatura no conjunto do planeta (e do universo), vítima da agressividade humana. E se Deus só não toma uma medida drástica diante da informação de que as coisas estão mudando, - *Está bem, Rafael, está bem... Você conseguiu me fazer desistir de pôr fim à Terra. Vou lhes dar mais uma chance. Porém da próxima vez não haverá desculpas que me impedirão de praticar justiça.* (p. 29), Deusilea, conforme já visto, tenta democraticamente alterar a situação, embora tenha um fim trágico. ⁶⁴

Observe-se que, na história D-12, são *os moradores da cidade vizinha e as pessoas*, responsáveis pelos maus tratos à natureza. Porém, na história D-15, são *os homens mas, sobretudo, as pessoas* (inclusive através de grupos) que estão procurando mudar o mundo para melhor:

...Senhor, ainda existem no mundo pessoas que plantam árvores, que defendem e salvam os animais, que gostam deles, pessoas que são justas, que amam o planeta e seus semelhantes e que respeitam a natureza...

Sim, existem, mas quantas são?

⁶³ A generosidade de Deusilea já foi exemplificada no item “c” -GF.

⁶⁴ “...nos oito meses que [Críspora] vivera na cidade, a floresta fora totalmente devastada para dar lugar a uma fábrica.” (D-12, p. 10)

- Asseguro-lhe que cresce dia a dia o número dessas pessoas. **Está vendo todas aquelas pessoas?**
- Sim, o que fazem?
- **Estão participando de movimentos e atos públicos em favor do meio ambiente, da preservação da natureza, do planeta azul. Aos poucos o homem vai percebendo que sua sobrevivência depende da maneira como ele se relaciona com o meio ambiente e entre si.**
- Gostei do que me contou, Rafael.
- Tem mais ainda, Senhor. Em Minas Gerais **existe um senhor que cria pássaros soltos**. Todos os dias dá-lhes alimento.
- Muito interessante criar pássaros soltos, alimentá-los... **Enquanto muitos matam, ele os cria!** Assim é que todos deveriam fazer...
- Sabe, Senhor, **existem muitos grupos que ainda lutam para defender as florestas, os animais, os rios, a atmosfera e o meio ambiente de um modo geral:** o SOS Mata Atlântica, o SATS (Serviço Aéreo e Terrestre de Salvamento), o Greenpeace. Há muitos outros... (D-15, p. 27-28)

Ou seja: quando o texto faz referência às ações negativas, adota o gênero masculino ou a linguagem neutra, mas ao tratar das ações positivas, vale-se principalmente da linguagem neutra. As mulheres não figuram nesse contexto. Todavia, na respectiva ilustração (fig. 1, a seguir), além de dividirem o espaço com os homens, elas aparecem em lugar de destaque. Afora a questão da disponibilidade do tempo delas, do qual se refere BOURDIEU (1999), vê-se que a oposição binária feminino / masculino, independente do grau, não deixa de se manifestar. Em outras palavras, o gênero feminino, quando não excluído, está quase que permanentemente voltado para aquilo que representa o bem, ao passo que, o masculino, está mais sujeito a cometer atos ilícitos.⁶⁵

⁶⁵ Contudo, deve-se lembrar que qualidades ditas femininas (emotividade, fragilidade, afetividade), comparadas às masculinas (dureza, força, frieza), são menos valorizadas ou têm um peso social negativo (também abnegação, silêncio etc.)

FIGURA 1



FONTE: Ilustração extraída da estória *A parábola do planeta azul*, p. 28-29

A exemplo da sociedade Cabila, lembra-nos BOURDIEU (1999), que ambos os gêneros tornam-se vítimas da representação dominante. Se as mulheres, cujo trabalho de socialização leva a diminuí-las, a excluí-las, aprendendo as virtudes negativas da abnegação, da resignação e do silêncio, os homens, da mesma forma mas contrariamente, devem construir as disposições à dominação durante todo o processo de socialização, uma vez que não são inatas. ‘Ser homem, no sentido de *vir*, implica um dever-ser, uma *virtus*, que se impõe sob a forma do ‘é evidente por si mesma’, sem discussão.’ (p. 63) Mas o privilégio do gênero masculino é igualmente uma armadilha na medida que exige dele a necessidade de afirmar constantemente sua virilidade. O verdadeiro homem ‘é aquele que se sente obrigado a estar à altura da possibilidade que lhe é oferecida de fazer crescer sua honra buscando a glória e a distinção na esfera pública..’(p. 64) ⁶⁶ A virilidade, tal qual a honra, precisa do aval dos “outros homens,

⁶⁶ A sublimação dos valores masculinos se opõe aos medos e angústias atribuídos à feminilidade: ‘fracas e princípios de fraqueza enquanto encarnações da *vulnerabilidade* da honra (...), sempre expostas à ofensa, as mulheres são também fortes em tudo que representa as armas da fraqueza...” – astúcia diabólica, magia. (p. 64-65) Mas é a vulnerabilidade, surgida em função do ideal

em sua verdade de violência [destituída de afeto, por exemplo] real ou potencial, e atestada pelo reconhecimento de fazer parte de um grupo de ‘verdadeiros homens.’” (p. 65) Tal prova pode se manifestar em ritos de instituição escolares, militares, visando reforçar solidariedades viris.

O autor também menciona determinadas formas de *coragem* – reconhecidas pelas forças armadas, pelas polícias, pelos bandos de delinquentes, bem como certos coletivos de trabalho,⁶⁷ que se justificam pelo *medo* em perder a estima / consideração do grupo, ‘de se ver remetido à categoria, tipicamente feminina, dos ‘fracos’, dos ‘delicados’, dos ‘mulherzinhas’, dos ‘veados.’”(p. 66) E o que se considera *coragem*, muitas vezes se origina de uma forma de covardia, pois em situações como matança, tortura, a vontade de dominação / exploração busca fundamentos no medo “viril” de ficar à margem do universo dos ‘homens’ tidos por duros (consigo e com os outros), sem fraquezas (assassinos, torturadores, chefes de instituições totais, até mesmo patrões que, submetidos a provas de coragem corporal, mostram seu domínio desempregando funcionários excedentes). “A virilidade, como se vê, é uma noção eminentemente *relacional*, construída diante dos outros homens, para os outros homens e contra a feminilidade, por uma espécie de *medo* do feminino, e construída, primeiramente, dentro de si mesmo.”(p. 67)

3.2.2 Ocupações diversas (profissões)

Por ocupações diversas entenda-se as atividades associadas aos gêneros feminino e masculino, e/ou desenvolvidas por eles em espaço público, em parte desse ou

impossível de virilidade, que conduz ao investimento nos jogos de violência masculinos (esportes) e principalmente naqueles que melhor produzem os signos visíveis da masculinidade. E para manifestar, e testar tais qualidades (esportes de luta).

⁶⁷ Em atividades desenvolvidas no ramo da Construção Civil, por exemplo, as medidas de segurança são desestimuladas e o perigo é desafiado através de exibição de bravura, ocasionando muitos acidentes.

*subentendido, bem como em espaço coletivo. Ocupações essas que mantêm (ou que pressupõem ter) uma relação direta com o aspecto econômico.*⁶⁸

TABELA 3 – OCUPAÇÕES DIVERSAS ASSOCIADAS AOS GÊNEROS
NAS ESTÓRIAS INFANTIS DE 3ª SÉRIE

Gênero	Nº de Exemplos	%
Gênero feminino	15	17.0
Gênero feminino e masculino	04	4.5
Gênero Masculino	69	78.5
TOTAL GERAL	88	100.0

3.2.2.1 Gênero feminino – 15 exemplos

QUADRO 6 – OCUPAÇÕES DIVERSAS ASSOCIADAS AO GÊNERO
FEMININO NAS ESTÓRIAS INFANTIS DE 3ª SÉRIE

Tipos	Ocupações	Frequência
1	Astronauta	1
2	Costureira	1
3	Florista	1
4	Lavadeira	2
5	Professora	10

NOTA: Considerou-se a frequência na estória (sendo ou não a mesma personagem) e entre as estórias.

A baixa proporção (17%) do gênero feminino associada a atividades profissionais ligadas ao espaço público, assemelha-se a do gênero masculino (20%) referente à *responsabilidade com as crianças*, vinculadas ao espaço privado. Porém, verificando o quadro 6, nota-se que as atividades atribuídas ao gênero feminino possuem vínculo com o âmbito doméstico ou com a extensão desse, salvo à profissão de “astronauta”, embora não passe de um sonho: **“A menina adormece e sonha. Em seu**

⁶⁸ a) Embora atividades como *lavadeira* e *costureira* possuam relação com o doméstico ou com a extensão desse espaço, optamos por enquadrá-las neste item considerando o deslocamento das profissionais no exercício de suas funções – entregando a roupa lavada ou costurada, na casa das(os) clientes. b) Também incluímos ocupações apenas mencionadas pelo nome, como: *professor*, *professora*, por subentenderem um vínculo econômico. c) Adotamos igual procedimento para funções desenvolvidas em espaço coletivo: *porteiro*, *zelador* (de clube, de prédios residenciais) e em zona rural: *vaqueiros*, *agricultores*.

sonho faz uma viagem à Lua. O Transporte que utiliza é um gigantesco foguete espacial. Vestida de astronauta e rodeada por vários instrumentos eletrônicos, Celeste..." D18, p. 6-7

Ser “professora” basicamente serve de contrapeso às demais profissões. De acordo com LOURO (1997), o ingresso das mulheres na escola, ocorrido na segunda metade do século XIX, bem como o predomínio alcançado como docentes, deve-se principalmente à algumas mudanças sociais pelas quais passava o Brasil.⁶⁹ Não obstante as(os) docentes participarem da exigência de uma vida pessoal exemplar, as expectativas e funções criadas para ambos se distinguem segundo o gênero de cada um. Assim, cabe às mulheres (“honestas”, “prudentes”) ensinar meninas e, aos homens, meninos. Igualmente os saberes dirigidos (às meninas / aos meninos), os salários recebidos, os objetivos de formação e avaliação, o modo de disciplinar as(os) estudantes diferem conforme os gêneros docentes e discentes.

Aos poucos crescem os argumentos a favor da instrução feminina, usualmente vinculando-a à educação dos filhos e filhas. Essa argumentação irá, direta ou indiretamente, afetar o caráter do magistério – inicialmente impondo a necessidade de professoras mulheres e, posteriormente, favorecendo a feminização da docência. Os discursos que se constituem pela construção da ordem e do progresso, pela modernização da sociedade, pela higienização da família e pela formação dos jovens cidadãos implicam a educação das mulheres – *das mães*. A esses discursos vão se juntar os da nascente Psicologia, acentuando que a privacidade familiar e o amor materno são indispensáveis aos desenvolvimento físico e emocional das crianças. (LOURO, 1997, p. 96)

No processo de feminização o magistério vale-se de características tradicionalmente vinculadas às mulheres (amor, sensibilidade, cuidado, dedicação,

⁶⁹ Diz LOURO (1997, p. 95) que “... naqu ele momento, um processo de urbanização estava em curso, no interior do qual – além da presença de outros grupos sociais, como os imigrantes, de outras expectativas e práticas educativas e de outras oportunidades de trabalho – um novo estatuto da escola se instituía. O magistério se tornará, neste contexto, uma atividade *permitida* e, após muitas polêmicas, *indicada* para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de ressignificação; ou seja, o magistério será representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa, de fato, se feminizar.”

submissão, sacrifício etc.) visando ser aceito como uma profissão adequada. Isso porque, sendo o casamento e a maternidade as tarefas fundamentais das mulheres, uma outra atividade só poderá ser exercida ajustando-se a essas tarefas. Obviamente que a mudança da representação do magistério não pára por aí, torna-se ainda mais “feminina” na medida em que a infância destaca-se nos novos discursos científicos. Teorias psico-pedagógicas dão ênfase ao afeto, ao amor – essenciais à aprendizagem. ‘Será endereçada especialmente para esta professora a fala dos políticos, os conselhos dos religiosos, as expectativas dos pais de família. Objeto de poesias, músicas, datas comemorativas, alegorias e exortações, ela irá, assim, se constituindo, adquirindo contornos que permitem reconhecê-la imediatamente.’ (Ibid., p. 98)

Segundo BOURDIEU (1999), as *expectativas objetivas* inscrevem-se na fisionomia do ambiente familiar como oposição entre mundo público (rua – lugar de perigo, rudeza = masculino) / mundo privado (casa – fragilidade, frivolidade = feminino). E é no encontro com essas expectativas, inscritas

nas posições oferecidas às mulheres pela estrutura, ainda fortemente sexuada, da divisão do trabalho, que as disposições ditas ‘femininas’, inculcadas pela família e por toda a ordem social, podem se realizar, ou mesmo se expandir, e se ver, no mesmo ato, recompensadas, contribuindo assim para reforçar a dicotomia sexual fundamental, tanto nos cargos, que parecem exigir a submissão e a necessidade de segurança, quanto em seus ocupantes, identificados com posições nas quais, encantados ou alienados, eles simultaneamente se encontram e se perdem. (Ibid., p. 72)

Para o autor, a lógica (social) de *vocação* resulta na produção de encontros harmoniosos entre disposições e posições. Harmoniosos por levar as vítimas da dominação simbólica a desempenhar com felicidade funções subalternas que lhes designam, dada as virtudes de submissão, docilidade, abnegação etc. que as caracterizam.

Mas, independente da representação da professora apontada nas histórias, chama a atenção não só o número expressivo de exemplos dessa profissão – essencialmente tradicional, sobretudo às séries iniciais, também a limitação na especificidade e quantidade das demais. Isso denota que a literatura infantil permanece

alheia às mudanças realizadas no mercado de trabalho em relação ao respectivo gênero.⁷⁰ Por outro lado, conforme ver-se-á a seguir, não deixa de ressaltar a posição do gênero masculino nesse universo público. Se ela tem se revelado, sob certo aspecto, inovadora, mostrando o gênero masculino atuando na esfera privada - coadjuvando na responsabilidade com as crianças, também se faz resistente ao ocultá-lo do serviço doméstico.

Levando-se em conta a construção de quadros sobre as atividades associadas aos gêneros (aqui situados antes dos exemplos), pensamos não ser necessária a separação dessas, por tipo, como vinha sendo feito. Eis alguns exemplos de atividades desempenhadas pelo gênero feminino:

- "Laurinha sabia que aquela nova **professora** era quem lhe ensinaria a ler, a escrever, a somar e a diminuir." D-16, p. 13
- "Logo que Cristininha chegou, foi para o quarto experimentar uma roupa nova que a **costureira** trouxe." D-19, p. 25
- "Às vezes minha **professora** diz:..." D-21, p. 8
- "- Bom dia, Dona Teresa. Está indo entregar roupa lavada? - Pois é, minha filha. E buscar outro tanto para lavar. (...) O ônibus vinha chegando. Foi só o tempo de despedir e entrar. A **lavadeira** também entrou." D-36, p. 40-41

3.2.2.2 Gênero feminino e masculino – 04 exemplos

⁷⁰ Pois o ingresso da mulher nesse mercado tem ocorrido de forma crescente. BRUSCHINI & LOMBARDI (2001), apontam, para o caso brasileiro, a constância do aumento da PEA (população economicamente ativa feminina) nos anos de 1970 até o final da década de 1990, cujo contingente ultrapassa 31 milhões de trabalhadoras. "A taxa de atividade feminina, ao final da década, chega a mais de 47%, ou seja, de cada 100 mulheres em idade de trabalhar, mais de 47 trabalhavam ou procuravam trabalho." (p. 161) E em termos de força de trabalho brasileira, passam a representar 41% do total. "As taxas masculinas mantêm patamares elevados, em torno de 75%, com declínio no final da década, cuja marca, no que tange à participação por sexo no mercado de trabalho, é a consolidação da presença feminina." (p. 161-162) Época em que a escolaridade feminina (ensino médio e cursos técnicos e profissionalizantes) supera a masculina a partir do 2º grau, chegando a 60% do total no ensino superior. "Contudo, as moças concentram-se em algumas áreas do conhecimento – artes, humanas, biológicas e saúde – que as qualificam para ocupar posteriormente, no mercado de trabalho, os chamados guetos profissionais femininos." (p. 157)

QUADRO 7 - OCUPAÇÕES DIVERSAS ASSOCIADAS AOS GÊNEROS FEMININO E MASCULINO NAS ESTÓRIAS INFANTIS DE 3ª SÉRIE

Tipos	Ocupações	Frequência
1	Indefinido (a)	2
2	Lavadeira / Motorista	1
3	Professora / Maestro	1

Provavelmente o caráter irrelevante de 4,5% (tabela 3) do total de exemplos em que o gênero feminino, juntamente com o masculino, divide o mercado de trabalho (quadro 7), se justifique na medida que esse espaço está tradicionalmente reservado aos homens. De acordo com os exemplos abaixo, a literatura infantil aponta funções paralelas entre os gêneros. Todavia, considerando seu grau de resistência – limitando quantidade e variedade nas tarefas exercidas pelo gênero feminino (individualmente) na esfera pública, seria um tanto contraditório revelá-lo co-participante com o gênero masculino nesse universo.

- "Depois do almoço, (...) **dona Marta e seu Paulo** descem pra garagem. (...) Era **hora dos dois voltarem ao serviço...**" D-19, p. 8
- "Um ponto antes de saltar, viu que **a lavadeira** tinha tocado a campainha para descer. E bem na hora em que ela ia descendo os degraus, carregando aquela trouxa pesada, **o motorista** acelerou o motor, fazendo um barulhão e..." D-36, p. 44
- "- Professora, professora! Eu não ouvi o que a senhora disse. Míni o quê? Todos riram. Até Nelsinho e dona Odete. Marcando cada sílaba com as mãos, como um **maestro**, a **professora** fez a classe repetir: ..." D-3, p. 7

3.2.2.3 Gênero masculino – 69 exemplos

QUADRO 8 – OCUPAÇÕES DIVERSAS ASSOCIADAS AO GÊNERO MASCULINO NAS ESTÓRIAS INFANTIS DE 3ª SÉRIE

Tipos	Ocupações	Frequência	Tipos	Ocupações	Frequência
-------	-----------	------------	-------	-----------	------------

1	Agricultores	2	24	Locutor (de televisão/rádio, de notícias/esportivo)	5
2	Alquimistas	2	25	Mágico	1
3	Astronautas	2	26	Marinheiro	1
4	Ator de novelas	1	27	Médico(s)	5
5	Bombeiro	1	28	Mecânico	1
6	Cantor	2	29	Ministros	4
7	Comandante de navio	2	30	Ministro da Agricultura	1
8	Delegado	1	31	Motorista	2
9	Dentista	2	32	Músico	1
10	Deputado	1	33	Papa/Presidente/Artista/Cantor	1
11	Detetive	1	34	Pescadores	2
12	Diretor de escola	2	35	Porteiro	1
13	Dono de loja	1	36	Presidente	2
14	Eletricista	3	37	Professor de ciências	1
15	Enfermeiro	1	38	Professor(es)	5
16	Fabricante (vidros, latas)	2	39	“Pulverizam com agrotóxicos”	1
17	Fotógrafo profissional	1	40	Repórter policial	1
18	Humorista	1	41	Sorveteiro	1
19	Imitador	1	42	Supervisor	1
20	Inspetor (de escola)	1	43	Trapezista	1
21	Inspetor de polícia	3	44	Vaqueiro	2
22	Jogador de futebol	2	45	Vendedor	2
23	Jornaleiro	1	46	Zelador	3

A representação do gênero masculino em atividades ligadas ao espaço público corresponde a 78,5%. Diferentemente das associadas ao gênero feminino, concentradas nas de menor valor social, essas sofrem grandes variações, indo das mais subalternas (zelador, eletricista) às de maior ascensão (ministro, presidente), passando pelas intermediárias (professor, médico) Eis alguns exemplos:

- “O pai estava sem emprego e fazia uma porção de serviços aqui e ali para sustentar a família.” D-16, p. 14
- “- Só se fosse o **ministro da Agricultura** - gozou Bena.” D-17, p. 5
- “Margarida (...) já estava com o rádio ligado. (...) **um locutor** dava conselhos a corações apaixonados.” D-19, p. 8
- “Um **jogador de futebol** famoso vai nos dar instruções, para aprendermos a jogar melhor [disse Walter].” D-21, p. 23
- “**O comandante do navio** ficou muito aborrecido...” D-24, p. 5
- “Fui perguntar ao **professor de ciências** se o inventor da palmada tinha sido o mesmo inventor do beliscão e quase tomei um cascudo...” D-25, p. 5

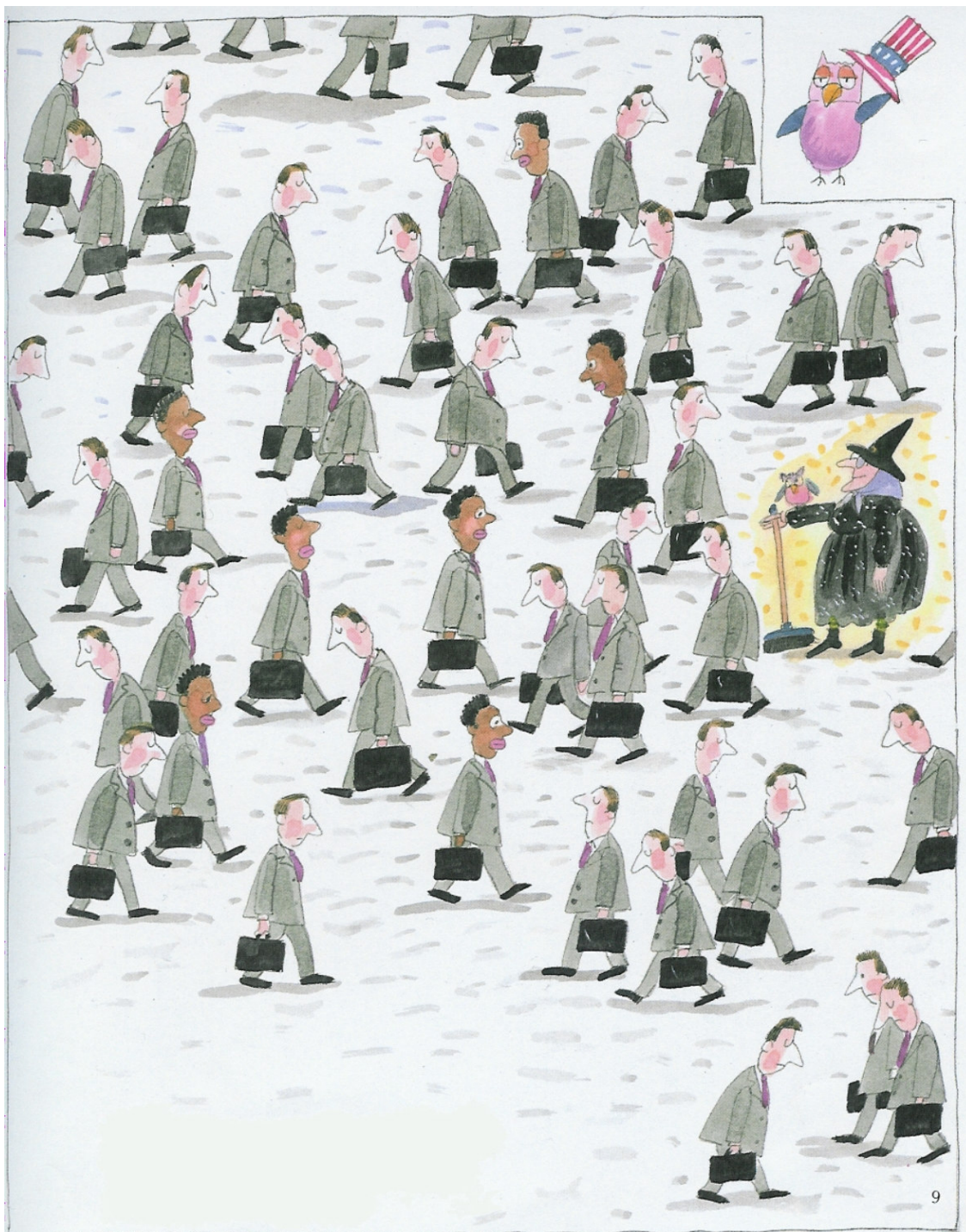
- "Já no salão, com todos **os alquimistas** sentados à enorme grande mesa, mestre Astrolábio II reiniciou a sessão..." D-29, p. 20
- "O **médico** da cidade foi chamado para resolver os dois casos. " D-31, p. 28
- "Dessa nossa história participam: (...) DOUTOR TIAGO **o médico** gago JUVENAL BATISTA **o eletricista** DOUTOR ANTENOR **o inspetor de polícia**..." D-35, p. 6-7
- "Também não tem essa de ir contar ao **professor**." D-36, p. 9-10
- "Aproveitando uma distração do **zelador**, corri pra garagem..." D-2, p. 21
- "Depois que entregaram os prêmios para o terceiro e o segundo colocados, o **diretor [da escola]** anunciou..." D-3, p. 14

Observando-se os quadros e as tabelas presentes neste texto, vê-se que as transformações da condição feminina continuam atreladas à lógica do modelo tradicional entre masculino e feminino. Diz BOURDIEU (1999, p. 112):

Os homens continuam a dominar o espaço público e a área de poder (sobretudo econômico, sobre a produção), ao passo que as mulheres ficam destinadas (predominantemente) ao espaço privado (doméstico, lugar da reprodução) em que se perpetua a lógica da economia de bens simbólicos, ou a essas espécies de extensões deste espaço, que são os serviços sociais (sobretudo hospitalares) e educativos, ou ainda aos universos da produção simbólica (áreas literária e artística, jornalismo etc.).

A próxima ilustração (fig. 2, p. seguinte) mostra uma distinção altamente rígida entre os gêneros, ao apontar um centro financeiro monopolizado pelo gênero masculino. Além de colaborar com a afirmação do autor tratada acima, reforça a representação comum acerca da divisão dos gêneros em tais espaços e das atividades por eles desempenhadas.

FIGURA 2



FONTE: Ilustração extraída da estória *Bruxa Onilda vai a Nova Iorque*, p. 9

NOTA: Nesta ilustração, uma bruxa visita o centro financeiro de *Wall Street*.

CAPÍTULO 4

GÊNERO FEMININO E GÊNERO MASCULINO

Ser feminino e ser masculino – ser menina ou “mulher feminina” e ser menino ou “homem viril”... Conforme já visto, apesar de haver apenas uma diferença entre os dois gêneros, de cunho biológico, costuma-se distingui-los mediante várias características geradas socialmente, mas que acabam sendo naturalizadas. Lembrando SCOTT (1995), gênero vem a ser um elemento constitutivo das relações sociais com base nas diferenças entre os sexos e é uma forma primeira de dar significado às relações de poder. Assim, as distintas atribuições direcionadas aos gêneros apontadas no capítulo anterior, situadas em espaços específicos e portadoras de um peso social diverso, confirmam isso, cabendo às mulheres principalmente as responsabilidades com as crianças e as tarefas domésticas, de âmbito privado e, aos homens, as atividades consideradas trabalho, de âmbito público. Enquanto as meninas são socializadas para cuidar de, e agradar a alguém, os meninos são socializados para ser independentes, futuros provedores e, conseqüentemente, para exercer poder. Tal dinâmica revela que as relações entre os gêneros, sociais e históricas, podem ser detectadas nas várias dimensões da vida – família, escola, trabalho, política – servindo de referência para se estabelecer uma ligação permanente deles com o mundo.

Apesar do esforço das feministas em redefinir essas relações, implicando em mudanças nas representações e nas práticas sociais, há uma forte resistência em manter uma visão polarizada em torno dos gêneros, na qual o gênero masculino ocupa um espaço privilegiado.

Segundo BOURDIEU (1999), masculinizar (ou adestrar) o corpo masculino e feminilizar, o feminino, envolve tempo e esforços cada vez maiores, levando a uma somatização da relação de dominação. Daí que se as mulheres se sentem

incapacitadas ou os homens forçados para realizar determinadas tarefas, isso não se atribui a um maior grau de dificuldade para elas ou de facilidade para eles, mas porque seus comportamentos são impostos – desencorajados ou estimulados conforme o gênero – pelo mundo no qual se inserem, de domínio masculino.

Diz o autor que torna-se feminino sendo percebido pelo olhar do outro. Assim, a relação que as mulheres têm com o próprio corpo não se reduz a uma imagem dele, e sim pelas reações (ou representações) que esse corpo causa no outro e como essas são percebidas. Aliás, construídas pela estrutura social através de esquemas de percepção e de apreciação (grande/pequeno, forte/fraco, grosso/fino, alto/baixo, superior/inferior etc.) assentados no corpo dos agentes, cuja naturalização dá-se pela interferência desses esquemas desde a origem de cada um e seu corpo.

Embora ARENDT (2001) não aborde as questões de gênero, sua contribuição teórica é pertinente ao afirmar que o agente se revela através do discurso e da ação. Os seres humanos são iguais e diferentes simultaneamente, valendo-se do discurso e da ação para se manifestarem entre si enquanto humanos. ‘Se a ação, como início, corresponde ao fato do nascimento, se é a efetivação da condição humana da natalidade, o discurso corresponde ao fato da distinção e é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, do viver como ser distinto e singular entre iguais.’ (ARENDT, 2001, p. 191) ⁷¹

Na ação e no discurso, conforme a autora, refletem-se as identidades pessoais e singulares dos indivíduos; já suas identidades físicas, se mostram através do corpo e do som da voz de cada um. Daí que a ‘revelação de ‘quem’, em contraposição a ‘o que’ alguém é – dons, qualidades, talentos e defeitos que alguém pode exibir ou ocultar – está implícita em tudo o que se diz ou faz.’ (Ibid., p. 192) Mas essa revelação aparece clara e inconfundível para os outros, não para a própria pessoa. E se evidencia na convivência humana, no estar junto das pessoas,

⁷¹ Ser diferente, para essa autora, não é igual a ser outro. A alteridade que o ser humano possui ‘em comum com tudo o que existe, e a distinção, que ele partilha com tudo o que vive, tornam-se singularidade, e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres singulares.’ (Ibid., p. 189)

e não a favor ou contra elas como, por exemplo, na guerra moderna, cujo discurso destitui-se de seu sentido verdadeiro, camuflando a identidade específica do agente.

Diferentemente de BOURDIEU (1999), para o qual retornaremos mais adiante, ARENDT não distingue uma identidade feminina e outra masculina, apesar dessa identidade, *pessoal e física*, também se revelar primeiramente para o outro. Contudo, não se deve esquecer, conforme dito acima, que essa autora não desenvolve uma teoria acerca das relações de gênero.

Dentre aqueles, cujos estudos também se ocupam da questão da *identidade*, está ELIAS. No livro *O processo civilizador: uma história dos costumes* (1994), ele estuda os costumes a partir do século XIII em diante, voltando-se às mudanças das regras sociais e como essas eram percebidas pelo indivíduo, interferindo em seu comportamento e sentimentos. Ele mostra, portanto, que hábitos como assoar o nariz, tomar banho, utilizar garfo e faca decorrem de um processo civilizador, cujas alterações na sociedade modificam também a constituição psíquica dos indivíduos.

O controle das pulsões, bastante reduzido na Idade Média, vai se intensificando lentamente, de forma que a espontaneidade cede espaço às regras e à repressão na vida privada. Assim, na medida em que a civilização se desenvolve, o exercício do autocontrole é proporcional ao grau de responsabilidade. E considerando não haver retrocesso no grau de civilização atingido, chega-se a uma certa flexibilidade nos padrões de conduta: ‘Não deixa de ser interessante observar que hoje [década de 1930], época em que este padrão de conduta se consolidou tanto que é aceito como inteiramente natural, certa relaxação está começando, sobretudo em comparação com o século XIX, pelo menos no que diz respeito a referências verbais a funções corporais.’ (Ibid., p. 145)

Esse maior grau de liberdade com que as pessoas passam a se expressar, só é possível ‘porque o nível habitual de autocontrole, técnica e institucionalmente consolidado, a capacidade do indivíduo de restringir suas necessidades e comportamento de acordo com os sentimentos mais atuais sobre o que é

desgostoso, foram atingidos. O que se observa é uma relaxação dentro do contexto de um padrão já firmemente radicado.’(Id.)

No livro *A sociedade dos indivíduos* (1994), ELIAS centra a atenção na relação entre pluralidade de pessoas e pessoa singular. Para ele, essa relação indivíduo / sociedade é única, não podendo ser compreendida separadamente. Cada pessoa liga-se a outra por laços invisíveis (de trabalho, propriedade, instintos, afetos), vivendo em uma rede de dependências, cuja modificação está sujeita à própria estrutura dessas dependências. A pessoa vive em um tecido de relações móveis já interiorizadas como seu caráter pessoal. Porém, em cada grupo de pessoas, esse contexto funcional tem uma estrutura própria, um arcabouço básico de funções interdependentes, variando de uma tribo para outra, de sociedade para sociedade.⁷² Diz ELIAS (1994, p. 22): ‘Essa rede de funções [mecânico, pai, amigo, dona de casa] no interior das associações humanas, essa ordem invisível em que são constantemente introduzidos os objetivos individuais, não deve sua origem a uma simples soma de vontades, a uma decisão comum de *muitas* pessoas individuais.’ Apesar disso, não pode ser entendida como algo existente fora delas. Tais funções são exercidas de uma pessoa para outras e cada função vincula-se a terceiros. E sociedade vem a ser essa rede de funções desempenhadas pelas pessoas entre si. Em suma, sociedade e indivíduo se constroem mutuamente.

O fato do desenvolvimento (formação individual) de cada pessoa submeter-se à sua posição ocupada no fluxo do processo social, deixa claro que sua constituição mais complexa, bem como a percepção que possui de si mesma, das demais e essas dela, não é algo inato, mas sim elaboradas nesse meio.

Ao nascer, cada indivíduo pode ser muito diferente, conforme sua constituição natural. Mas é apenas na sociedade que a criança pequena, com suas funções mentais maleáveis e relativamente indiferenciadas, se transforma num ser mais complexo. Somente na

⁷² ‘Por mais certo que seja toda pessoa é uma entidade completa em si mesma, um indivíduo que se controla e que não poderá ser controlado ou regulado por mais ninguém se ele próprio não o fizer, não menos certo é que toda a estrutura de seu autocontrole, consciente e inconsciente, constitui um produto reticular formado numa interação

relação com outros seres humanos é que a criatura impulsiva e desamparada que vem ao mundo se transforma na pessoa psicologicamente desenvolvida que tem o caráter de um indivíduo e merece o nome de ser humano adulto. (...) [Somente o convívio social possibilita que as pessoas percebam-se como indivíduos distintos entre si. E tal percepção] é inseparável da consciência de também ser percebido pelos outros, não apenas como alguém semelhante a eles, mas, em alguns aspectos, como diferentes de todos os demais.” (Ibid., p. 27, 160 -161)

Segundo o autor, a distinção das funções psíquicas comumente atribuídas ao ser humano de hoje (mente / alma, razão / sentimento, consciência / instinto), diferentemente do crescimento físico, advindo de uma herança natural, surge do entrelaçamento das *naturezas* de várias pessoas. E só acontece de forma lenta, na medida em que as sociedades humanas vão se diferenciando. É resultante de um processo sócio-histórico, de uma mudança estrutural da vida comunitária. Essas funções estão sempre voltadas a outras pessoas e coisas, como formas particulares de auto-regulação de uma pessoa em relação às demais e às coisas.⁷³ A capacidade (alto grau de maleabilidade e adaptabilidade) e necessidade do ser humano em estabelecer relações sociais (amistosas ou hostis) é, portanto, uma dependência natural; uma precondição para a estrutura das relações entre as pessoas – base da historicidade fundamental da sociedade.

Retornemos agora à questão da identidade tratada por BOURDIEU (1999), a qual se distingue na construção da feminilidade e da masculinidade. Conforme abordado no capítulo anterior, masculinidade vem a ser uma noção

continua de relacionamentos com outras pessoas, e que a forma individual do adulto é uma forma específica de cada sociedade.” (Ibid., p. 31)

⁷³ Referindo-se às duas áreas existentes no organismo humano, com funções distintas mas interdependentes (comumente denominadas como corpo e alma), ELIAS (Ibid., p. 37) aponta as especificidades de cada uma: “Existem órgãos e funções que servem para manter e reproduzir constantemente o próprio organismo, e há órgãos e funções que servem às relações do organismo com outras partes do mundo e a sua auto-regulação nessas relações. (...) [*Alma* ou característico da *psique* vem a ser] a estrutura formada por essas funções relacionais.”

altamente relacional, construída diante e para os outros homens, mas com origem interna, e contra a feminilidade, por temer, de certa forma, o feminino.⁷⁴

A afirmação de que a *masculinidade* inicia-se primeiramente dentro do indivíduo gera dúvida, uma vez que as pessoas, seja qual for o gênero a que pertençam, dependem do olhar e da palavra alheia para se constituírem. Dúvida que se estende, inclusive, à própria divisão feminilidade / masculinidade se nos detivermos na teoria de ELIAS (1994), por exemplo, que se utiliza do termo *indivíduo*, ou outro correspondente, para referir-se ao entrelaçamento desse junto da pluralidade de indivíduos.

BOURDIEU (1999) também afirma que a dominação masculina constitui as mulheres como objetos simbólicos, quando entende-se que todos nós, homens ou mulheres, o somos, independente do gênero de quem nos olha. Assim, os homens são objetos simbólicos para os homens e para as mulheres, e estas igualmente o são para eles e para elas. Em suma, viver em sociedade é olhar, ver os outros e se ver. A idéia do objeto simbólico que se sobressai é: *o que você reconhece naquilo que você vê – um homem, uma mulher* – não se caracterizando em uma coisa sexual, pelo menos a princípio.

Entretanto, na compreensão de BOURDIEU, o corpo é socialmente construído como realidade sexuada, baseando-se nos princípios de visão de mundo estabelecida na relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres, de maneira que a diferença anatômica dos órgãos sexuais dos corpos feminino / masculino surge como justificativa natural dessa diferença elaborada no meio social.

Com efeito, o trabalho visando transformar em natureza um produto arbitrário da história encontra neste caso um fundamento aparente nas aparências do corpo, ao mesmo tempo que nos efeitos bastante reais produzidos, nos corpos e nos cérebros, isto é, na realidade e nas

⁷⁴ Relacionando a virilidade com a violência, o autor menciona algumas formas de *coragem* que os homens se vêem pressionados a demonstrar, como prova de sua masculinidade, temendo perder a consideração dos outros homens (enquanto grupo, companheiros) e de se ver remetidos ‘à categoria, tipicamente feminina, dos ‘fracos’, dos ‘delicados’, dos ‘veados’. (BOURDIEU, 1999, p. 66). *Coragem* essa, reconhecida pelas forças armadas, polícias, bandos de delinquentes etc. – torturando, matando, exibindo atos de bravura, desafiando o perigo de forma imprudente.

representações da realidade, pelo trabalho milenar de socialização do biológico e de biologização do social que, invertendo a relação entre as causas e os efeitos, faz uma construção social naturalizada (...) aparecer como a justificação natural da representação arbitrária da natureza que está no princípio da realidade e da representação da realidade. (BOURDIEU, 1995, p. 145)

Portanto, a somatização das relações de dominação, inscritas nos corpos e nos cérebros dos sujeitos, leva-os a portar o corpo de maneira distinta segundo o gênero. Por meio de vários processos de inculcação opera-se “uma transformação durável dos corpos e da maneira usual de usá-los.”(Ibid., p. 143) Inculcação essa que interfere no modo de perceber, de agir, de avaliar das mulheres e também dos homens.⁷⁵

Mas, a exemplo da sociedade Cabila, a dependência das mulheres em relação ao olhar alheio (sendo ou não, de homens), e que as leva a um incessante estado de insegurança corporal, faz com que existam primeiramente para e por ele “enquanto objetos receptivos, atraentes, disponíveis.” (BOURDIEU,1999, p. 82) Ser “feminina”, de acordo com as expectativas, envolve sorriso, simpatia, submissão, discrição... Resulta de um adestramento permanente do corpo e das contínuas chamadas à ordem instituída, notadamente pela vestimenta. E tal dependência está propensa a integrar o seu ser. “Incessantemente sob o olhar dos outros, elas se vêem obrigadas a experimentar constantemente a distância entre o corpo real, a que estão presas, e o corpo ideal, do qual procuram infatigavelmente se aproximar.” (p. 83) A menos, segundo o autor, que sejam mulheres independentes intelectualmente ou que se dediquem a uma intensa prática esportiva. Neste caso, sua existência vai além do olhar do outro, transformando-se de um corpo para o outro, passivo e agido, em um corpo para si, ativo e agente. Portanto, rompem com os padrões convencionais de feminilidade, exercendo

⁷⁵ Referindo-se às mulheres cabilas, BOURDIEU (1995, p. 141), diz que elas “realizam inevitavelmente, através de condutas que os homens consideram com altivez ou com indulgência, a imagem de si mesmas que a visão masculina lhes atribui, dando assim a aparência de um fundamento natural a uma identidade que lhes foi socialmente imposta.”

autonomia sobre sua imagem corporal e, assim, em seus corpos. Todavia, por romper essa relação de disponibilidade, são vistas pelos homens como não-femininas ou lésbicas.

Essa dinâmica igualmente se aplica às mulheres bem-sucedidas intelectualmente, já que o alcance do poder deixa-as numa situação de *double bind*: ‘se atuam como homens, elas se expõem a perder os atributos obrigatórios da ‘feminilidade’ e põem em questão o direito natural dos homens às posições de poder; se elas agem como mulheres, parecem incapazes e inadaptadas à situação.’” (p. 84) Contudo, pensamos que as mulheres que conseguem libertar-se de padrões determinados, dado seu nível intelectual, e que envolve autonomia e também criatividade, podem valer-se dessas qualidades ao acessarem o poder, minimizando as conseqüências de tal situação, ainda que a longo prazo.

Na comparação dos dois gêneros o olhar figura como elemento central, pois é através dele que o desejo de ambos se constitui. As mulheres, sob a apreciação contínua do olhar alheio, estão sempre ‘orientadas em sua prática pela avaliação antecipada do apreço que sua aparência corporal e sua maneira de portar o corpo e exibi-lo poderão receber...’ (Ibid., p.83) Os homens, por sua vez, precisam da legitimidade de seus pares para serem reconhecidos enquanto tal – sendo homens de verdade – dando mostras de tal virilidade, não só pela ‘capacidade reprodutiva, sexual e social, mas também como aptidão ao combate e ao exercício da violência...’ (p. 64) Assim, enquanto as mulheres são destacadas sobretudo pela sua relação de exterioridade, e onde as roupas, os adereços colaboram para essa caracterização, ressaltando-lhes o aspecto físico, os homens, por sua vez, são apontados pela sua relação de interioridade, cujos trajes, ornamentos servem, antes, para promover os sinais de posição social.

* * *

Em face do número expressivo de características percebidas nas 44 histórias infantis analisadas e da importância de cada uma, consideramos necessário explorar um pouco mais alguns aspectos comparativos entre os gêneros. Embora

parte dos exemplos aqui mencionados figurem no capítulo anterior, cremos que tais aspectos iriam sobrecarregá-lo, até mesmo extrapolar sua especificidade.

Além do poder, também associado à autoridade e ao prestígio (que obviamente implica em traços positivos, ou negativos quando se faz mau uso dele ou se o exerce de forma ilegítima via autoritarismo), e que circula em distintas áreas (política, escola, ciência, família, literatura etc.), outras características como sabedoria, liderança, prestatividade, afeto, simpatia, elegância / deselegância, criatividade, dedicação, heroísmo, proteção, agressividade, humilhação, indisciplina, maldade estão presentes nesta lista.⁷⁶

Longe de querermos mergulhar nesses temas, nossa intenção visa unicamente acrescentar certos detalhes que parecem insignificantes lidos isoladamente e/ou pelo baixo índice de algumas características, mas que tomam vulto ao serem agrupados; seja pelo grau dicotômico no qual estão dispostos os gêneros, seja pelo destaque de um deles no cenário social, independente de ser considerado positivo ou negativo, de haver ou não uma relação hierárquica entre os gêneros.

Os assuntos desenvolvidos neste capítulo estão assim estruturados: autoria das histórias e ilustrações; distribuição desigual de poder entre gêneros; características vinculadas aos gêneros, estabelecendo ou não relação direta entre eles.

4.1 AUTORIA DAS ESTÓRIAS E ILUSTRAÇÕES

⁷⁶ Porém, diferentemente do capítulo anterior, onde elas (ou os assuntos) foram destacadas nos exemplos em relação aos dois gêneros separadamente e juntos, isto é, ao gênero feminino, ao masculino e, ao feminino e masculino, aqui tal comparação será mostrada, salvo algumas exceções, nos exemplos que contenham os gêneros feminino e masculino simultaneamente. Não refletem, portanto, o total de exemplos direcionados a um gênero ou outro, muito menos o total deles levantados durante a pesquisa.

Apesar da autoria das estórias estar destacada no resumo que fizemos de cada uma delas no capítulo 2, decidimos retomá-las objetivando apontar a proporção correspondente de autoras e autores, tanto à produção escrita quanto à ilustrativa.

QUADRO 9 – AUTORIA DAS ESTÓRIAS E ILUSTRAÇÕES SEGUNDO O GÊNERO

Sigla e Nº	Estórias		Ilustrações		Sigla e Nº	Estórias		Ilustrações	
	GF	GM	GF	GM		GF	GM	GF	GM
D-1	X		X		D-21	X		X	
D-2	X		X		D-22a	X		X	
D-3		X		X	D-22b	X		X	
D-4		X	X		D-22c	X		X	
D-5		X	X		D-23	X		X	
D-6		X	X		D-24a		X		X
D-7		X	X		D-24b		X		X
D-8		X		X	D-24c		X		X
D-9	X		X		D-24d		X		X
D-10	X		X		D-25		X		X
D-11	X			X	D-26	X		X	
D-12		X		X	D-27		X		X
D-13	X		X		D-28		X	X	
D-14	X		X		D-29		X	X	
D-15		X		X	D-30	X			X
D-16		X		X	D-31		X	X	
D-17		X		X	D-32		X		X
D-18	X		X		D-33	X		X	
D-19		X	X		D-34	X		X	
D-20a	X		X		D-35	X		X	
D-20b	X		X		D-36	X		X	
D-20c	X		X		D-37		X		X

- NOTAS: 1. Em relação à autoria de estórias adaptadas, foi considerado quem as adaptou.
 2. Nas estórias, em que o(a) autor(a) possui nomes abreviados ou gerando dúvidas quanto ao gênero, foram contatadas as editoras competentes.
 3. As ilustrações sem nome de autor(a) foram somadas à autoria das respectivas estórias.

TABELA 4 – AUTORIA DAS ESTÓRIAS E ILUSTRAÇÕES SEGUNDO O GÊNERO

	GF	%	GM	%	TOTAL	%
Nº de Estórias	22	50.0	22	50	44	100
Ilustrações*	27	61.4	17	38.6	44	100

NOTA: * Esses números mostram o total de autoras(es) responsáveis pelas ilustrações. Não refletem, portanto, o total de ilustrações presentes no conjunto das estórias.

O quadro 9 e a tabela 4 demonstram haver um perfeito equilíbrio, relativo à autoria das histórias, entre os gêneros feminino e masculino, produzindo 22 histórias (50%) cada um. Porém, atentando-se às ilustrações, aparece uma diferença significativa entre os dois: o gênero feminino sendo responsável pelas ilustrações contidas em 27 (61.4%) das histórias, enquanto o masculino, pelas contidas em 17 (38.6%).

Adiantamos que, do conjunto de ilustrações existentes nas histórias, foram selecionadas 13 (embora algumas sejam duplas),⁷⁷ as quais, exceto as duas primeiras (figuras 1 e 2), presentes no capítulo anterior, estão apresentadas no próximo item deste capítulo. Essa amostra, portanto, foi extraída de 10 histórias.⁷⁸ No intuito de evitar possíveis dúvidas, elaboramos uma lista dessa amostra contendo o número da ilustração, a fonte, o nome de quem a produziu e o respectivo gênero:

a) Lista de ilustrações⁷⁹

Fig. 1 – Homens e mulheres realizando movimento em favor do meio-ambiente

Estória: *A parábola do planeta azul* / Ilustrada por Avelino Guedes – GM

Fig. 2 – Bruxa Onilda visitando o centro financeiro de Wall Street

Estória: *Bruxa Onilda vai a Nova Iorque* / Ilustrada por Rose Capdevila – GF

Fig. 3 – Vestimentas distintas dos gêneros feminino / masculino

Estória: *O matador de passarinhos* / Ilustrada por Atílio – GM

Fig. 4 – Bruxas participando de um concurso de beleza

Estória: *Bruxa Onilda vai à festa* / Ilustrada por Rose Capdevila – GF

Fig. 5 – Um casal de ratos, com familiares, vestidos para um casamento

Estória: *De repente toda história novamente* / Ilustrada por Eva Furnari – GF

⁷⁷ Ou por se situarem na sequência, mas mantendo relação entre si (fig. 7 e também a 8, da mesma história, e a figura 11 e também a 12, de outra história).

⁷⁸ A seleção das ilustrações esteve condicionada à seleção de uma parte das histórias (frase, oração, trecho), geralmente acompanhando-as ou apresentando uma relação com elas (de aproximação ou oposição). Isto significa que nem todas as ilustrações com conotações de gênero foram aqui destacadas, mas cremos que essa amostra é suficientemente representativa de tal fim, não somente pelo seu significado, também por demonstrar que, no número de histórias em que essas aparecem, há equivalência de produção entre os gêneros feminino e masculino.

⁷⁹ O título que aparece depois do número da figura não existe, mas foi criado (somente aqui) para se ter uma noção do que elas representam na devida história.

Fig. 6 – Um casal de papagaios no momento da refeição

Estória: *O despertar de Doradue* / Ilustrada por Fredy Galan – GM

Fig. 7 – Um menino sendo atacado por um galo após maltratar as galinhas

Estória: *Pinote, o fracote e Janjão, o fortão* / Ilustrada por Alcy Linares – GM

Fig. 8 – Um galo sendo agarrado por um menino e preso por ordem desse

Estória: *Pinote, o fracote e Janjão, o fortão* / Ilustrada por Alcy Linares – GM

Fig. 9 – Uma galinha lutando contra um galo

Estória: *Kauê, o pintinho mágico* / Ilustrada por Mara Toledo – GF

Fig. 10 – Um homem, um menino e uma menina caídos ao redor de uma árvore

Estória: *O 4º soldado da natureza* / Ilustrada por Marco Bonato – GM

Fig. 11 – Somente o gênero feminino usa calçados e de cores vivas

Estória: *Orelhinha orelhudo: sabe nada, sabe tudo!* / Ilustrada por Terê – GF

Fig. 12 – O bigode fazendo parte da caracterização do gênero masculino

Estória: *Orelhinha orelhudo: sabe nada, sabe tudo!* / Ilustrada por Terê – GF

Fig. 13 – Mulheres e crianças, principalmente, representando os mais pobres

Estória: *A parábola do planeta azul* / Ilustrada por Avelino Guedes

Nota-se, com isso, que ser homem ou mulher não impõe uma produção consciente ou militante sobre as questões de gênero. A co-participação do gênero feminino em tais textos, revelando inclusive domínio referente às ilustrações (mesmo que esse domínio seja, em grande parte ou basicamente, de origem quantitativa) não deixa de confirmar que ele, na condição de dominado, internaliza e aplica as categorias construídas sob a ótica dos dominantes às relações de dominação, fazendo-as parecer como naturais. É muito freqüente ouvirmos que são as próprias mulheres que educam mal seus filhos, que se autodiscriminam, que não se valorizam... Assim, é fundamental entendermos que a constituição do gênero feminino e, portanto, de dominado, resulta da aplicação de esquemas distintos (e opostos – elevado/baixo, grande/pequeno, superior/inferior etc.) em relação à constituição do gênero masculino, de dominante. Esquemas esses, utilizados para ver e avaliar a si e ao dominante, e que se traduz em violência simbólica. De acordo com BOURDIEU (1999, p. 47):

A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural...

Mas, ainda que ambos os gêneros estejam prisioneiros da representação dominante, demonstrando contribuírem, indistintamente, para que a relação de dominação se mantenha através de um campo importante como a literatura e ambos terem que arcar com as consequências de tal ato,⁸⁰ é o gênero masculino quem se encontra no pólo dominante. Assim, mesmo havendo uma dependência mútua entre um gênero e outro, o poder pode assumir uma distribuição desigual em razão da legitimidade da posição atribuída ao dominante.

4.2 DISTRIBUIÇÃO DESIGUAL DE PODER ENTRE GÊNEROS

Este tópico levanta aspectos positivos e negativos que oscilam nas relações entre os gêneros feminino e masculino, através de várias características, tendo como base as relações de poder.

4.2.1 Masculino positivo e Feminino negativo ⁸¹

a) poder, incompetência, hierarquia

- ‘Naquele dia, a fila estava bastante irrequieta. Dona Língua, armada até os dentes, começava o chá-de-língua costumeiro: Porque ufaço porque udesfaço Porque uero porque u não quero Porque u eueueueueueu ... O barulho foi tanto que o Dr. Boca [diretor da escola] ali chegou e botou a boca no trombone: Porque ufaço porque udesfaço Porque uero porque u não quero Porque u eueueueueueueu ...’ *Orelhinha orelhudo: sabe nada, sabe tudo!*, p. 37

⁸⁰ Conforme já tratado anteriormente, a construção da feminilidade e da masculinidade é algo permanente, submetida a um trabalho de socialização: diminuindo as mulheres, negando-as, elas ‘fazem a aprendizagem das virtudes negativas da abnegação, da resignação e do silêncio’, engrandecendo os homens, com uma ‘diferenciação ativa em relação ao sexo oposto’. Porém, tal privilégio resulta em tensão e contenção permanentes, devendo afirmar sempre sua virilidade. (BOURDIEU, 1999, p. 63)

⁸¹ *Positivo / negativo*, nesse subitem, muitas vezes refere-se ao grau *maior / menor* de poder atribuído aos gêneros, ainda que ele seja exercido incorretamente, como no primeiro exemplo (a), no qual poderia ser acrescentado o aspecto negativo ao gênero masculino. Ou mesmo indiretamente, já que características como coragem, inteligência, agilidade geralmente vêm associadas com o lado dominante.

Embora ambos os gêneros exerçam o poder, o feminino está subordinado ao masculino (professora/diretor - dona professora/Dr. diretor). E ele, apesar de doutor (em quê?), é tão incompetente quanto ela. Note-se que tais personagens são caracterizados de forma alegórica, sendo partes do corpo. A professora é a língua (*Dona Língua*) e o diretor, a boca (*Dr. Boca*). O aluno, conforme título do livro, é a orelha (*Orelhinha orelhudo...*). Essa estória será retomada mais adiante.

b) poder, prestígio, competência

- "No dia 20 de setembro, a professora interrompeu a aula e disse a Nelsinho que fosse ali até a mesa dela. Quando ele chegou, dona Odete, com a voz que usava nos grandes acontecimentos, pediu à classe: - Uma salva de palmas aqui para o Néelson. Isso! Mais forte! Recebi há pouco o resultado do concurso de redação da APM. E o Néelson ganhou o primeiro prêmio (...). No dia seguinte, no salão lotado, Nelsinho, ao lado do pai e da mãe, esperava nervoso a hora de ser chamado para receber o minicomputador e ler seu trabalho. (...) o diretor anunciou: - E agora chegou o grande momento. Vou apresentar o vencedor do 1º Concurso de redação." *Uma história inacreditável*, p. 12, 14

Nesse exemplo, igualmente o gênero feminino está representado pela professora (dona Odete), ao passo que, o masculino, pelo diretor. E o grau de prestígio é diretamente proporcional ao grau de poder: dona Odete – *com a voz que usava nos grandes acontecimentos* – pede à classe (sala de aula – espaço e público restritos) aplaudir o aluno Néelson, vencedor de um concurso de redação; o diretor, num momento solene, apresenta esse aluno vencedor ao público (salão – espaço e público mais abrangentes), dizendo: *E agora chegou o grande momento...* Aliás, como se vê, a conquista do primeiro lugar e do respectivo prêmio também estão atribuídos ao gênero masculino.

c) poder, autoridade, reconhecimento, dependência

- “- Você é alquimista? – ele estava tão vidrado que nem sabia o que estava perguntando. Mulheres não podiam ser alquimistas. – É claro que não. – Silvana tratava João secamente, mas mesmo assim contou-lhe que era filha da única mulher aceita pelos alquimistas. – Morgana? – espantou-se o espantado. A mãe de sua amiga tinha fama de possuir poderes que estavam além da compreensão humana.” *O pequeno alquimista e o elixir da longa vida*, p. 16-17

Não obstante o gênero feminino ser dotado de poderes excepcionais ou, conforme menciona o texto, *além da compreensão humana*, deve submeter-se à aprovação do gênero masculino para ingressar oficialmente no campo científico, isto é, sendo alquimista (e/ou integrando a respectiva associação). Ser extraordinariamente

capaz impõe-se como condição para incluir-se em tal esfera – de domínio público – havendo portanto, uma “concorrência” altamente díspar entre os dois gêneros.

d) privilégio

Embora, no trecho abaixo, a questão da idade não esteja explícita, mas subentendida, e sim a estatura, o privilégio concedido ao gênero masculino, conforme apontado por ROSEMBERG (1985, p. 96) tem lugar, por exemplo, dentro da família via progenitura. Em termos de ilustração, diz a autora que “este fato já havia sido notado na literatura infanto-juvenil norte-americana e jocosamente sintetizada pela expressão: ‘toda menina tem um irmão mais velho’”.

- "O Alfredo, que era o maior da turma, chegou junto de mim, com um riso maroto: - Ganhou do Papai Noel, é? (...) - Papai Noel, hein? - eu [a menorzinha da turma] disse pra ele piscando o olho. - Eu já sou grande pra acreditar em papai Noel. E o Alfredo montou na bicicleta e chamou o resto da turma: - Vamos pessoal, vamos até o parque! Vem também, pivete, você já está ficando grande." *Quando eu comecei a crescer*, p. 28-30

Revedo os paradigmas tradicionais, percebe-se que esse privilégio desfrutado pelo gênero masculino, em relação aos mais novos em geral, e também ao feminino, pode estar enraizado na exclusividade exercida por ele relativa à autoridade e ao poder. E atentando-se à teoria bourdiana, lembramos que nas distinções sobre masculinidade e feminilidade, tais valores estão igualmente creditados à primeira.

e) coragem, medo

- “Seu Paulo nem levou susto, veio valente em cima do rato. Dona Marta ficou de longe, encolhida de medo, mas incentivando: - Mata, senta a bota nele. Corre que esse é dos espertos. Ajuda, meninos.” *De repente toda história novamente*, p. 14-15

Coragem e medo, características atribuídas antagonicamente aos dois gêneros, são representativas da masculinidade e da feminilidade.⁸² Este exemplo, onde *coragem*

⁸² Esta discussão será retomada adiante, no item ‘Feminino positivo e Masculino positivo e negativo’.

vincula-se exclusivamente ao gênero masculino, em comparação ao *medo*, ligado ao feminino, confirma, mais uma vez, a representação assimétrica de (e em torno de) ambos, cujo corpo funciona como instrumento central dessa representação.

Porém, diferentemente dos exemplos citados no item em referência, nos quais a coragem e a iniciativa estão presentes nas ações praticadas pelo gênero masculino, embora não explícitas no discurso, e o medo não integra as oposições relativas ao gênero feminino, aqui ele está bastante evidente.

A expressão, *encolhida de medo*, comparada à *nem levou susto, veio valente em cima do rato*, não deixa de corroborar a teoria bourdiana acerca da "...representação comum concedendo ao homem a posição dominante, a do protetor que envolve, toma conta, olha de cima etc...."(BOURDIEU, 1999, p. 82), a qual se reforça diante do pedido de colaboração da mulher a meninos (também gênero masculino e ainda não adultos).

f) agilidade ou falta dela

- "Mas, ao invés de se amarrarem - que é o que [os macacos] deveriam ter feito - pularam de repente em cima de mim e - zás! - me prenderam na árvore. E os danados subiram de novo nas árvores e se puseram a ler o jornal. Quando penso nisso, [eu, bruxa] quero morrer!..." *Bruxa Onilda e a macaca*, p. 18-19
- "Margarida não era problema. Não só era medrosa como ruim de pontaria. Era só pular pra esquerda, enquanto ela armava a vassoura pra direita. Era só ir pulando como atleta pra ela se encolher. Era até bom quando ela vinha com a vassoura, pois Churulim demonstrava sua agilidade. Nem jogador de futebol conseguia driblar tanto." *De repente toda história novamente*, p. 7

Igualmente a ausência de (ou menor) agilidade, de coordenação dos movimentos (e de certa previsão) conferida ao gênero feminino, comparativamente ao masculino, e que também lida com características como capacidade e incapacidade, menor e maior grau de inteligência, esperteza, talento etc., todas fortalecidas nos modelos estereotipados de comportamento, contribuem para legitimar as distinções atreladas aos gêneros, sobretudo pela quantidade e variedade com que elas surgem no universo social.

g) inexperiência, curiosidade, sabedoria

- “Andavam ambos à procura da noite. Cuíca propôs irem juntos. Ela contou que morava ali perto, numa touceira de samambaia. Era a primeira vez que saía de casa. – Eu também... [disse o Cuíco] Cuíca já enveredava pela direita. O outro achou melhor irem pela esquerda, porque do lado de lá morava a onça pintada, de olho verde que brilha no escuro! – Ih! Não quero ver a onça nem pintada!” *Será que a noite é um pássaro?*, p. 11-12
- “- Noite! Você é um pássaro ou é um bicho feio? [perguntou uma Cuíca]”, p. 22
- “- Que é a noite? Sombra da lua? Pássaro que ri? – Ninguém sabe. Pode ser e pode não ser... Certa vez o corujão de orelhas pretas resmungou: - E se a noite for só o contrário do dia?”, p. 32

No primeiro exemplo, acima, uma cuíca e um cuíco vão conhecer a noite pela primeira vez, mas o cuíco sabe qual o melhor caminho a ser seguido, o que, de certa forma, também implica em proteção. E, apesar de, no terceiro exemplo, não haver uma resposta pronta sobre a noite, é o gênero masculino quem apresenta a hipótese mais adequada. Se, em nossa cultura, ‘u coruja’ simboliza a sabedoria, é um tanto curioso que nesse caso, embora não fuja à espécie, seja ‘b corujão’ (e vejam o grau aumentativo) a desempenhar tal papel. Talvez pelo fato da noite estar vinculada ao perigo e ao mistério.

- "Cuíca estava curiosa. - Você sabe onde a noite mora? Tamanduá-í pensou, pensou, não respondeu logo. - Não sei onde a noite mora, mas sei que ela está aí. Essa escuridão é a noite!" *Será que a noite é um pássaro?*, p. 16
- "Tamanduá-í afirmou que uma coruja saíra voando. Cuíca perguntou o que era uma coruja. - São dois olhos arregalados e um bico em cima de duas perninhas. - Eu não sabia. É a primeira vez que saio de casa...", p. 19
- "Tamanduá-í (...) Disse que não se aborrecia com a pergunta, muito pelo contrário. Podiam perguntar o que quisessem, ele até gostava de ensinar. Aí Cuíca aproveitou para perguntar uma porção de coisas, que andava querendo saber. - De onde vem a chuva? Tamanduá-í explicou que a chuva (...) - Ele sabe tudo! E foi um tal de perguntar...", p. 20

Embora a curiosidade seja mediadora do conhecimento, constituindo-se como um traço da inteligência, e a estória em questão não estabeleça um grau hierárquico entre os gêneros, sendo os adultos a satisfazer a curiosidade dos filhotes, é sempre o gênero masculino que responde as perguntas sempre formuladas pelo gênero feminino.

h) desocupação, tagarelice

- “Ao chegar em casa , encontraram as mães na porta da rua, na costumeira conversa de comadres.” *O matador de passarinhos*, p. 31

Se comparar-se as ilustrações (fig. 3): uma mulher morena, embora sem muito destaque, enquanto a outra aparece de vestido azul, rosto e corpo azulados, inclusive o cabelo, e o homem, por sua vez, usa paletó preto e camisa branca, rosto e mãos com a cor da pele natural, acompanhadas da oração acima, nota-se que o gênero feminino é visto, além de objeto estético, como quem não trabalha, que vive jogando conversa fora, tagarelando, em contraponto ao gênero masculino, sinônimo de seriedade, autoridade e trabalho.

FIGURA 3



FONTE: Ilustrações extraídas da estória *O matador de passarinhos*, p. 9, 31-32

Lembra-nos BOURDIEU (1999, p. 118-119): “Enquanto que, para os homens, a aparência e os trajes tendem a apagar o corpo em proveito de signos sociais de posição social (roupas, ornamentos, uniformes etc.), nas mulheres, eles tendem a exaltá-lo e a dele fazer uma linguagem de sedução.” Quer dizer: Afora serem caracterizadas como objetos estéticos, as mulheres estão “excluídas do universo das coisas sérias, dos assuntos públicos, e mais especialmente dos econômicos...” Obviamente também do poder.

i) escolha, exposição física, subordinação

- “Cheguei a tempo de participar do concurso de beleza. As candidatas, todas com pouca roupa, desfilaram, uma a uma, diante do júri. Eu estava superemocionada: aqueles senhores não tiravam os

olhos de mim. Quando saiu o resultado, o mundo rodou à minha volta! Eu fui eleita *Miss Aiquehorror*, por unanimidade.” *Bruxa Onilda vai à festa*, p. 28

FIGURA 4



FONTE: Ilustração extraída da estória *Bruxa Onilda vai à festa*, p. 28-29

NOTA: Bruxas participam de um concurso de “beleza”.

Esse exemplo enfatiza a beleza, tão exigida aos padrões de feminilidade, a ponto de ser ressaltada mesmo se tratando de uma bruxa. Em outras palavras, a relação de exterioridade, tão intrinsecamente atribuída ao gênero feminino, chega a inverter (ou

fazer de conta que inverte) uma característica estigmatizada em positiva. A vencedora de um concurso de aparência física (ou de feiúra) é uma bruxa, sendo eleita a mais feia de todas – *mis Aiquehorror*. Porém, o texto fala em concurso de beleza. Mas sendo bonita ou feia, o que está em evidência é o aspecto externo.

Observando-se a figura 4, vê-se que os traços físicos das personagens são caricatos, desenhados nos moldes tradicionais. Contudo, direcionando-se às vestes, percebe-se que as roupas íntimas da vencedora (número 3) são mais sedutoras que as outras.

Além de objeto estético,⁸³ apreciado e avaliado sobretudo pelo seu grau de superficialidade e, às vezes, de futilidade – *A vitória foi tão fantástica que, excepcionalmente, fui classificada não só em primeiro lugar mas também em segundo e terceiro. Todos vieram me dar os parabéns, dizendo que eu realmente merecia: nunca, em hipótese alguma, tinham visto uma bruxa tão feia como eu! Saí nas capas de todas as revistas de bruxas e fantasmas do país. E eu fiquei toda orgulhosa: desta vez, tinha vencido sem fazer trapaça! Só de me lembrar, fico toda arrepiada. Como sou boba!...* (p. 31) – essa relação de inferioridade em torno da constituição feminina se acentua na medida em que ele está submetido ao olhar e à aprovação (primeiro) e de outro gênero (segundo), legitimando tal escolha e posse em favor do gênero masculino.

4.2.2 Feminino positivo e Masculino negativo

BOURDIEU (1999) menciona a dupla determinação social do corpo percebido: em seu aspecto externo – como volume, talhe, peso, musculatura – submetido às condições sociais de produção, com interferência, por exemplo, das condições de trabalho (produzindo deformações e doenças) e dos hábitos alimentares. Pensa-se que o *hexis* corporal, que engloba não somente a configuração do corpo, mas também a forma de utilizá-lo (gestos, postura, atitude), revela a natureza da pessoa, ‘segundo o postulado da correspondência entre o ‘físico’ e o ‘moral’, nascido do conhecimento prático ou racionalizado que permite associar propriedades ‘psicológicas’ e ‘morais’ a

⁸³ Note-se que nas lojas em que são vendidas roupas femininas e masculinas ou calçados femininos e masculinos, tanto para crianças quanto para adultos, a quantidade e variedade de modelos correspondentes às meninas e mulheres são muito mais elevadas do que às correspondentes aos meninos e homens.

traços corporais ou fisionômicos (um corpo delgado e esbelto, por exemplo, percebido como sinal de um controle viril de apetites corporais).” (p. 80) Mas trata-se de uma linguagem da identidade social, naturalizada, mediante propriedades corporais, como vulgaridade / distinção, tidas por naturais.

Tais propriedades (e aí entra outro aspecto), assim como magro/gordo, grande/pequeno, elegante/grosseiro, são assimiladas por esquemas de percepção e utilizadas para avaliar as pessoas conforme a posição que ocupam no espaço social. Essas classificações de palavras (*taxinomia*), das quais se adquire a representação do próprio corpo, procuram contrapor – hierarquicamente – as propriedades mais comuns entre dominantes (primeiras, na disposição) e dominados (segundas).

a) alegria, (des)elegância, impulso, transgressão

Direcionando-nos agora ao conteúdo dos exemplos abaixo, antecipamos que as cenas ocorrem em razão do casamento entre um casal de ratos (Churulim e Ri). Assim, elas fogem à uma situação usual. Se, por um lado, tal evento distingue-se pelo ritual que o acompanha, incluindo a cerimônia, as vestes, o comportamento das personagens, por outro, a comemoração através da festa (outra forma de ritual) possibilita a transgressão.

- “Aplaudiram um Churulim desajeitado em seu terno escuro com gravata, um cravo cheiroso e vermelho na lapela. Aplaudiam uma Ri risonha e elegante no seu vestido branco e longo, com véu e grinalda, os pêlos enroladinhos, tudo como viu numa revista de modas.” *De repente toda história novamente*, p. 41
- “Foi um tal de subir e descer, com muitos ratos já meio bêbedos e rindo exageradamente, quase acordando os da casa. ”, p. 42
- “O pulo que Churulim deu [ao saber que seria papai] quase atingiu as tábuas do assoalho da casa. A gargalhada acordou a rataiada e o povo da casa.”, p. 43

Apesar da palavra (ou propriedade) *elegante* referir-se à personagem feminina, no primeiro exemplo, lembramos que ela traz um sentido distinto do citado por BOURDIEU aludido ao gênero dominante. Se, para ele, elegância relaciona-se ao corpo magro, simbolizando o domínio viril sobre os apetites corporais, em oposição ao outro, que é grosseiro / gordo / pesado e, como tal, não exerce o controle de seus desejos, no

dominado do gênero feminino, vê-se que ela está atribuída às vestes, ao que está sobre ou externo ao corpo.

Se, no mundo de tais personagens, não é convencional participar desse modelo de cerimônia, de ritual, o que, em parte, poderia explicar a inadequação de Churulim junto das roupas que usa – *desajeitado em seu terno escuro com gravata, um cravo cheiroso e vermelho na lapela*, isso se descarta na medida em que se aplica ao gênero feminino – *risonha e elegante no seu vestido branco e longo, com véu e grinalda, os pêlos enroladinhos, tudo como viu numa revista de modas*.

Recorrendo à estória, cujo resumo pode ser visto no capítulo 2 (estória D-19), esclarecemos que Churulim, atuando como protagonista, é brincalhão, divertido, criativo, traquino, rebelde, hiperativo, o que, pelo menos em parte, talvez explique a representação dos outros sobre ele. Isto é, de que seu comportamento irrequieto e travesso não combina com o grau de seriedade e sentido simbólico expressos no traje. Porém, embora não explícito no discurso do texto, pressupõe-se que alguém dado, sobretudo, à hiperatividade, tenha um corpo de certa forma esbelto.

FIGURA 5



FONTE: Ilustração extraída da estória *De repente toda história novamente*, p. 40

Não se pode esquecer, e aqui abrimos um parêntese, que as estórias infantis comportam espaço para a licença poética, instigando a imaginação, transcendendo a realidade, não se fixando, portanto, a papéis rígidos e acabados. Assim, mesmo que um personagem do gênero masculino possa trajar vestimenta com adereços que enfatizem a

marca de um ritual nosso (terno, gravata, cravo)⁸⁴ e permitam distingui-lo socialmente, não há necessidade de haver correlação dos (ou das) personagens com o mundo real, ou mesmo de que o comportamento de um determinado personagem (ou um determinado comportamento desse) deva ser aplicado a uma teoria específica.

Voltando aos exemplos, no entanto, vê-se que o conjunto de ações dos personagens reflete as formas estereotipadas manifestas em nossa sociedade. A rata, por exemplo, cujo vestido de noiva e acessórios, bem como o penteado, foram copiados de uma revista de modas, endossa a caracterização de objeto estético e simbólico em um grau muito mais expressivo do que o gênero masculino. Sem falar que é (ou está) risonha. Aliás, seu nome é Risalda (Ri para os íntimos), ou seja, tipicamente feminina.

Conforme abordado acima, a constituição feminina está atrelada a uma dependência simbólica, instituída pela dominação masculina, e cuja existência tem por base o olhar alheio. Além da receptividade, beleza e disponibilidade que a caracteriza, também se inclui simpatia, atenção, submissão, além do sorriso, da discrição, contenção e por aí vai. Diz ainda o autor, que essa feminilidade também pode estar vinculada ao consentimento sobre as expectativas dos homens referente ao engrandecimento do ego: ‘É a pretensa ‘feminilidade’ muitas vezes não é mais que uma forma de aquiescência em relação às expectativas masculinas, reais ou supostas, principalmente em termos de engrandecimento do ego.’ (BOURDIEU, 1999, p. 82)

Os ratos bebem, riem alto, provocando barulho exagerado – exatamente o oposto do gênero feminino, que deve se conter, se apagar, se anular. As atitudes de ambos os gêneros, sempre marcadas pela distinção, pela assimetria, são por eles validadas, indistintamente, mediante todo um trabalho de socialização. Quantas vezes não ouvimos que determinadas ações se justificam pelo sexo do indivíduo?; que tais e tais coisas são permitidas porque são os homens que as praticam, ou que não se deve fazê-las pelo fato de ser uma mulher?; que “isso é coisa de homem”, ou de “veado”, quando é para descaracterizá-lo?; que “não fica bem uma mulher sair sozinha”, ir a um lugar específico?; que “homem que é homem não chora”?; que “mulher tem que ser doce, carinhosa”?; que “homem é assim mesmo”; que “mulher...” Assim é nosso

⁸⁴ Observe-se que a ilustradora rompe, em parte, com a seriedade do texto, ao apresentar um terno verde vivo

cotidiano, nossa prática social, refletindo o pensamento e as ações fundamentadas nesse grau comparativo.

b) zelo, desleixo

O trecho abaixo enfatiza o descuido, a falta de capricho de alguns meninos em relação a objetos como o lápis, ao mesmo tempo em que menciona o zelo da menina *Laurinha* para com esse.

- ‘Há lápis que caem nas mãos de cada menino, que nem é bom falar! Há alguns que torturam meus companheiros mascando o lápis devagarinho, machucando aos poucos, dilacerando, até que deles só reste uma metade reduzida a uma polpa nojenta de madeira mastigada! Laurinha não entendeu muito bem mas, pelo jeito, o que o Lápis dizia era apavorante. – Mas isso não acontece com você. Eu nem rôo as unhas!’ [Disse Laurinha ao lápis.] *As cores de Laurinha*, p. 24

Ao levantar-se um aspecto negativo referente ao comportamento do gênero masculino, sendo irresponsável e relaxado, e que obviamente também envolve transgressão, semeia-se ou reforça-se a idéia de que seja uma atitude natural desse gênero, especialmente quando tais ações aparecem comparadas a outras, socialmente adequadas e desempenhadas por outro gênero.

Cair nas mãos de cada menino, ao passo que a menina sequer *rói as unhas*, indica, junto a esse alto grau de oposição, que a menina é mais asseada e comedida em suas ações, mas isso não é relevante para os meninos. Aliás esse comedimento (interno, fechado), contrariamente à extrapolação (externa, aberta), se alicerça na construção da feminilidade e masculinidade, respectivamente.

Junto à conotação negativa associada aos meninos, com a expressão – *cada menino que nem é bom falar* e de que *era apavorante o que o Lápis dizia à Laurinha sobre a atitude deles* –, vêm as palavras: *torturando*, *machucando*, *dilacerando*, “*mastigando*”, e todas elas representando a virilidade. Não na forma de instrumentos que a simbolizam, tratado mais adiante, mas como resultado (ou consequência) deles, nesse caso, dos dentes.

c) persuasão, comodismo

Esta estória, que gira em torno de um casal de papagaios, destaca a capacidade da papagaia *Filomena* em convencer o papagaio *Doradue* a sair da gaiola e alcançar a liberdade – de pensar, voar e viver plenamente:

- "Você não tem vontades e opiniões? (...) Filomena não conseguia entender este pássaro esquisito e perguntou: - Você vive preso nesta gaiola, não pode voar? - Voar pra quê? Eu tenho casa, comida e água limpinha - reafirmou Doradue. - E isso lá é vida de papagaio? Você tem asas para conhecer o mundo, enfim, ter liberdade - disse Filomena." *O despertar de Doradue*, p.9-10
- "Filomena estimulou: - Experimente esta laranja, ponha o bico nela. Doradue perguntou: - Pra que comer ou experimentar esta laranja? Eu tenho outras coisas na minha gaiola. Filomena insistia: - Experimente, só a experiência ensina a gente, muito mais que a TV ou uma gaiola com coisas prontas. Doradue duvidava: - Não sei não. - Vamos tentar? - perguntou Filomena. Ufa! Finalmente nosso amigo bicou a laranja.", p. 14-15

Considerando os modelos convencionais de comportamento dos e entre os gêneros, não é usual o gênero feminino assumir uma função ativa, encorajadora, em oposição ao gênero masculino, aqui condicionado a viver em uma gaiola e, por isso mesmo, mostrando-se passivo diante do mundo que o cerca. Sob esse aspecto, pode-se dizer que esta estória rompe com as distintas concepções destinadas aos gêneros. Inclusive porque o discurso não faz menção da faixa etária de ambos ser distinta, ou que haja uma hierarquia entre eles, nem as ilustrações apontam isso.

Obviamente, a tarefa de *Filomena* envolve tempo, empenho, dedicação. Ou, conforme o texto, *paciência e esforço*: *Filomena acreditava no seu trabalho de formiga, tendo tanta paciência e esforço. Notava que Doradue tinha condições de tornar-se um papagaio de verdade, livre pra pensar e voar.* (p. 16) Se, por um lado, ela revela inteligência, perspicácia, o que remete à mudança, por outro, sua paciência de formiga não deixa de atrelar-se ao convencional, pois ser feminina é também ser paciente. Da mesma forma é sua dedicação ao próximo, sua ação em prol de alguém mediante insistente trabalho de conscientização.

Já foi levantado na análise relativa às ocupações mais restritas (capítulo anterior), que em meio a esse tempo disponível envolvendo o gênero feminino, utilizado de maneira benéfica, desenha-se o gênero masculino antagonicamente, com

atitudes centradas na maldade. Aqui não representado, evidentemente, pelo papagaio, mas por homens caçadores: *Os dois namorando, numa boa, quando Doradue olhou para baixo e viu espingardas. – O que é aquilo, Filomena? – São homens que caçam animais. Como assim? – Vamos voar mais rápido, vamos fugir! – alertou, apavorada, Filomena. – Como os caçadores dos filmes da TV? – Mais ou menos, essas pessoas matam por esporte (...). – Por quê? Para quê? – Só pelo prazer de caçar e matar.* (p. 21-22)

Enquanto *Filomena* protege *Doradue*, ajudando-o a fugir dos caçadores e abrigando-se, ambos demonstram medo, o que é normal, assim como o relacionamento entre o casal, com seus atritos. Ele xingando-a de *chata*, e ela xingando-o de *molenga*. Mas apesar de *Filomena* solicitar a colaboração de *Doradue* para arrumar a mesa de refeição, após deixar-lhe claro que ele só comeria se arranjasse a própria comida (independência necessária à sobrevivência), a respectiva ilustração (fig. 6) tende a reforçar as funções tradicionais.

FIGURA 6



FONTE: Ilustração extraída da estória *O Despertar de Doradue*, p. 25

Filomena está em pé, levando uma tigela à mesa, e *Doradue* está sentado. Observe-se ainda, que uma fumacinha sai do interior da tigela, simulando o preparo do alimento, o que seria totalmente dispensável já que ambos conseguem alimentos prontos: *Doradue procurou muito até encontrar algumas sementes de milho, banana e pão. Tudo espalhado, em lugares distantes, ficavam os alimentos, e ele pensou: - Puxa, como é duro*

cuidar da própria vida, na gaiola eu estava bem folgado, nada tinha a fazer. Aí, apareceu Filomena, carregando em sua cesta: alface, maçã e mamão. – Parabéns, Doradue, você conseguiu se abastecer. (p. 24)

d) utilidade, prejuízo

- “De novo na cidade, Críspora viu-se envolvida por um violento vendaval que a deixou inconsciente e arrastou-a para muito longe. Só acordou dois dias depois, no meio de um deserto que surgiu no lugar de outra grande floresta. Ao acordar, notou que três pessoas, muito assustadas, também estavam ali por perto: um homem, uma menina e um menino. O menino, notou Críspora, estava com febre devido a um corte que fizera no braço durante o vendaval. O sol forte queimava sem piedade. Deviam estar com muita sede e fome. – Venham para perto de mim – convidou Críspora. Minha sombra fará bem ao menino. Tenho também frutos para alimentá-los.” *O 4º soldado da natureza*, p. 11-12

Nesse exemplo, os substantivos masculinos apresentam um peso social negativo se comparados aos do gênero feminino: deserto – grande floresta; sol forte que queimava – sombra; violento vendaval – árvore. Note-se que o vendaval prejudica a árvore, arrastando-a para longe; um deserto surge no lugar da floresta; e a sombra procura compensar a sede provocada pelo sol.

4. 2.3 Feminino positivo e Masculino positivo e negativo

As oposições que representam masculinidade / feminilidade, e que se distribuem entre grande / pequeno, forte / fraco, por exemplo, estão intrinsicamente ligadas à experiência que as pessoas possuem com seu corpo, de como o usam e da posição ocupada no espaço social. Diz BOURDIEU, que

...a oposição entre o grande e o pequeno (...) é um dos princípios fundamentais da experiência que os agentes têm de seu corpo e de todo o uso prático que dele fazem, e principalmente do lugar que lhe dão (a representação comum concedendo ao homem a posição dominante, a do protetor que envolve, toma conta, olha de cima etc.), especifica-se segundo os sexos, que são eles próprios pensados através dessa oposição. (BOURDIEU, 1999, p. 81-82)

Note-se ainda que o aspecto negativo, quando aparece, vem sempre atrelado ao gênero masculino, comportando-se inadequadamente ou sendo claramente vilão. Em outras palavras, enquanto ao gênero feminino cabe principalmente o papel de “mocinha - vítima”, ao masculino, o de “mocinho -herói” e/ou de “bandido”. Se, às mulheres, são destinados os espaços mais restritos, conduzindo-as a um maior grau de confinamento físico e social, aos homens, os espaços mais amplos, dando margem não só para mais liberdade, também possibilitando a transgressão.

a) defesa, heroísmo, transgressão

No primeiro exemplo um garoto assusta e maltrata as galinhas, passando-lhes rasteiras. Mas é atacado pelo galo, que lhe dá bicadas:

- “[Janjão] Passou rasteiras nas galinhas. E só parou quando o galo tomou uma providência.” *Pinote, o fracote e Janjão, o fortão*, p. 6-7

FIGURA 7



FONTE: Ilustração extraída da estória *Pinote, o fracote e Janjão, o fortão*, p. 6-7

Mesmo assim, o galo pagou caro por isso, pois Janjão “Agarrou o galo pelo pescoço. E deu ordem aos piratas [personagem assumido pelos meninos durante a brincadeira]: **PRENDAM ESSE CRIMINOSO!** Coitado do frajola! Ele só estava defendendo a família! [pensou um dos meninos, enquanto cumpria as ordens de Janjão]”, p. 8-9

FIGURA 8



FONTE: Ilustração extraída da estória *Pinote, o fracote e Janjão, o fortão*, p. 8-9

A galinha Kiúcha é seqüestrada (por galos traficantes), mas é seu filhote, com a ajuda dos demais membros da comunidade, que vai salvá-la:

- “[Kauê] convocou a todos para uma guerra mágica com direito a espadas poderosas. Um por todos e todos por um! Descobriu, com muita astúcia, onde estava sua mãezinha e convocou assim todos em Galinhópolis, pois, contra a maldade deveria haver uma grande união! A UNIÃO DO BEM! E chegaram no tal sítio ‘botando pra quebrar!’ Quebraram em primeiro lugar a cara do grande vilão! Com a ajuda, é claro, do galo mais forte de Galinhópolis! E Kauê, com grande emoção, reencontrou sua querida mãe Kiúcha. Agora, os dois estavam unidos para combater o mal. *Kauê o pintinho mágico*, p. 8-9

Embora, nessa estória, o gênero feminino também surja como “heroína” (ou “mocinha - heroína”) – *uma líder guerreira* – “Kauê estava para nascer quando sua mãe Kiúcha descobriu que o paraíso onde viviam, estava começando a ser invadido por inimigos, traficantes das drogas que levavam à loucura. E assim ela, para defender a sua família e os jovens galináceos, se tornou uma líder guerreira, combatendo-os e enfrentando-os e assim conquistando os jovens que estavam se destruindo com o vício das drogas.” (p. 2-3), atentando-se à ilustração (fig. 9), percebe-se o quanto sua caracterização remete aos padrões femininos convencionais: usando avental, salto alto e colar, e segurando uma colher de pau. Esta, juntamente com o salto do sapato, com o qual ataca o galo traficante (de garras de fora e que deixa cair uma seringa), são suas principais armas, distintas inclusive das armas utilizadas pelos pintinhos noutra ilustração, na qual empunham espadas.⁸⁵

FIGURA 9

⁸⁵ Essa ilustração também mostra o galo traficante derrotado pelo galo mais forte de Galinhópolis, conforme exemplo citado na página 139, bem como Kiúcha e Kauê abraçados. E repare-se, na ilustração acima, que Kiúcha erra o chute e acerta em um pintinho.



FONTE: Ilustração extraída da estória *Kauê, o pintinho mágico*, p. 3

Nesta ilustração, da estória *O 4º soldado da natureza* (ver exemplos no ‘b’, abaixo), por exemplo, uma menina, um menino e um homem estão ao redor da árvore, mas só o menino e o homem portam instrumentos (estilingue, machado) prejudiciais a ela.

FIGURA 10



FONTE: Ilustração extraída da estória *O 4º soldado da natureza*, p. 11

Os instrumentos utilizados pelo gênero masculino – espada, seringa, estilingue, machado (incluindo o bico do galo) – relacionam-se ao trabalho e também aos jogos viris, esportes, caça e rituais onde figuram como símbolos representativos da masculinidade. BOURDIEU (1999), ao mencionar atos simbólicos que visam separar o menino da respectiva mãe, aponta outros objetos como faca, navalha, espada, punhal... Enfim, esses objetos ou instrumentos masculinos, estão sempre vinculados aos atos de iniciação da masculinidade, cujo coroamento acontece, por exemplo, nas sociedades judaicas através da circuncisão.

Quer dizer, além da função de mãe (ver ilustração) e de dona de casa, e da disponibilidade específica de tais funções já tratada no capítulo anterior, bem como do gênero feminino ser representado como objeto estético, o que, só para lembrarmos,

torna-o excluído (ou procura justificar sua exclusão) do domínio público, evidentemente reforça a baixa representação das mulheres nas posições de poder, especialmente econômico e político.

b) poder, generosidade, dependência, irresponsabilidade

- "Mas falar é um dom que apenas Deusilea, a mãe de todas as árvores, pode dar e retirar. (...) - Há muito tempo os moradores da cidades vêm destruindo toda a vegetação." *O 4º soldado da natureza*, p. 12
- "- A partir de hoje, serei o primeiro soldado a defender a Natureza da cidade! [disse o menino] - E eu o segundo - acrescentou a menina, cheia de empolgação. O homem (...) rendeu-se à emoção que tomava conta de todos: - Além de ser o terceiro soldado - disse, dirigindo-se a Críspora - eu gostaria que você, quando chegar a hora, se fixasse no lugar de uma árvore que cortei há alguns dias, no quintal de minha casa. Quero cuidar bem de você, para que o meu gesto se torne símbolo do que se deve fazer com todas as árvores.", p. 14
- "Um dia voltarei trazendo novidades da Terra [disse Celeste] e quem sabe notícias de que o homem se conscientizou e está atento para proteger a mãe natureza." – *Boa-noite, dona Lua*, p. 30

Quando o gênero feminino surge como possuidor de poder (mãe de todas as árvores, mãe natureza), esse vai até onde começa o poder do gênero masculino. Se a natureza é generosa, é o gênero masculino quem decide (ou pelo menos quem tem a iniciativa de) o que fazer com ela, destruindo-a ou protegendo-a.

4.2.4 Feminino e Masculino negativos

a) censura, socialização, autoritarismo

- "Um dia, Churulim e Ri tiveram a primeira discussão feia. Ela estava nervosa com os filhos e falava sem parar. Churulim chegou do trabalho, rindo e trazendo alimentos. Quando ouviu a gritaria da mulher, parou pra ouvir do que se tratava: - Churufilho, muito juízo, você parece um doido! Não tem medo de nada. Na vida, há muito gato, muito veneno, muita ratoeira. Seu avô mesmo morreu numa delas e eu sei o que minha mãe e nós sofremos. Se não se cuidar, se viver assim feito um demônio solto, se não pisar leve e for muito sorrateiro, vai acabar morrendo antes do tempo. Medo nunca fez mal pra rato nenhum. – Ri, vem cá, preciso falar com você, longe dos nossos filhotes – disse Churulim, muito sério. – Estou dando uma lição nesse capetinha do Churufilho, já vou. – Quero falar com você agora, por favor, venha cá depressa. A cara de Churulim estava tão feia que Ri correu pra ver o que era. – Ri, pelo amor de Deus, não faça mais o que fez hoje. Não admito você botando medo na cabeça de nossos filhos. Você não tem esse direito. Nós vivemos tantas aventuras, fizemos tantas coisas erradas e não caímos em nenhuma ratoeira. Fiz muita arte, aproveitei minha infância e não morri de vassourada nem comi veneno. – Mas é que eu tenho medo... – E vai passar o seu medo pra ele? Se ficar aí, tonto de medo, é que ele vai cair fácil. Tá na hora do Churufilho conhecer as coisas, fazer arte, se arriscar. – Mas não precisa de ficar assim tão

agressivo... – É que fiquei doido de raiva, me desculpe. Só me responda uma coisa: pra quem deve ter puxado o Churufilho? Pra quem? Acho que teve pai e mãe... Os dois se abraçaram, Ri chorando e Churulim meio assustado. Nenhum estava com raiva do outro. Era apenas uma discussão, coisa que nunca tinha acontecido, mas que valeu muito para os dois. *De repente toda história novamente*, p. 45-46

O trecho acima mostra a discussão entre um casal de ratos. A socialização de Churufilho, de responsabilidade do gênero feminino, a rata Risalda, ou Ri, é reprovada pelo gênero masculino, o rato Churulim, que a ensina como essa deve ser, ao voltar do trabalho. Apesar do seu posterior pedido de desculpa, a relação hierárquica entre os dois se fortalece diante da posição autoritária desempenhada pelo rato.

b) autoritarismo, submissão

- "E a mulher começou a tratar bem da galinha. Todos os dias a mulher dava mingau para a galinha. Dava pão-de-ló, dava até sorvete. E todos os dias a galinha botava um ovo de ouro. Vai que o marido disse: - Pra que este luxo com a galinha? Nunca vi galinha comer pão-de-ló... Muito menos tomar sorvete! Então a mulher falou: - É, mas esta é diferente. Ela bota ovos de ouro! O marido não quis conversa: - Acaba com isso, mulher. Galinha come é farelo. Aí a mulher disse: - E se ela não botar mais ovos de ouro? - Bota sim - o marido respondeu. A mulher todos os dias dava farelo à galinha." *O homem e a galinha*, p. 15-17
- "Havia o Pai-Braço. E o Pai-Braço, sempre sério, não era de brincadeira... Mamãe-Olhos que cuidasse muito bem do Orelhinha, senão..." *Orelhina orelhudo: sabe nada, sabe tudo!*, p. 6
- "Orelhinha sabia muito bem como era o Pai-Braço: Sempre quieto ... nenhuma palavra ... Músculos em silêncio pesado. E quando falava Era só pra dizer: - É por aqui! Ai de quem fosse por ali ... Por isso, Mamãe-Olhos ia à frente puxando o Orelhinha no caminho da escola. Era um caminho de flores cinzentas que não alegravam o Orelhinha. Também não animavam Mamãe-Olhos que apenas caminhava, chorosa e sem brilho." p. 8-9

Esses exemplos elucidam bem a autoridade do homem sobre a mulher, levando, inclusive ao autoritarismo, principalmente no segundo exemplo. Tais modelos de comportamento, tipicamente tradicionais, não só semeiam e intensificam diferenças entre os gêneros, ainda legitimam a superioridade de um sobre outro.

c) descontrole, violência, choro, vergonha

- "Em casa o tempo fechou: O Pai -Braço enfureceu-se com a suspensão: três dias de castigo, fora das aulas! RESULTADO: O Braço desceu, O Orelhinha inchado..."; "Mamãe-Olhos (...) inchada de

tanto chorar. Que escândalo! Que vergonha! Mamãe-Olhos não sabia onde pôr a cara...” *Orelhinha orelhudo: sabe nada, sabe tudo!*, p. 20

Esse exemplo aponta formas antagônicas de reação à indisciplina do filho na escola. Enquanto o pai revela a incapacidade de controlar suas emoções, apelando para a agressão física (enfurecido, desceu o braço), a mãe, chora, sente vergonha, explicitando a inaptidão de ambos no processo socializador.

Ao ser castigado pelo Pai-Braço, e permanecendo no quarto por três dias, Orelhinha acabou doente. A Mamãe-Olhos, após esconder-se atrás dos óculos escuros, já não conseguia encarar a luz do sol. O doutor Coração foi chamado, o qual receitou água para ambos se lavarem, resolvendo a situação. Conseqüentemente, o pai-Braço também lavou sua mão, amarelada e sempre fechada. As coisas mudaram – para melhor – na família e na escola. Pai-Braço e Mamãe-Olhos passaram a tratar Orelhinha ternamente. Este começou a questionar os ensinamentos de sua professora, Dona Língua. Aprovado, foi presenteado com uma viagem à praia, onde conheceu Brinquinho, outra orelhinha, com quem se divertiu muito – *sua orelhinha-metade*. Com o novo ano escolar, veio também uma nova e democrática professora – Dona Consciel, em cujo método de ensino, havia espaço para todos. “*Na classe de Dona Consciel, todo dia era hoje e cada criança era ela mesma. Não havia história fechada. Todo aluno podia entrar e sair do texto, ser leitor e também personagem!*”

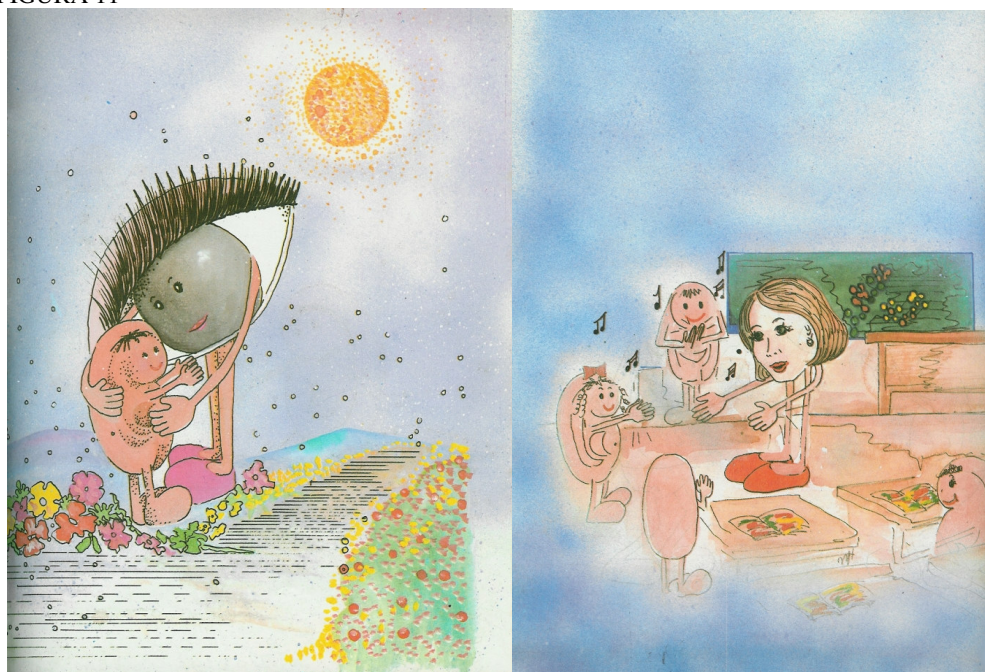
Esta estória denuncia o autoritarismo dos adultos – pai, professora, diretor da escola, detentores de poder e saber inquestionáveis –, remetendo aos novos valores em oposição aos tradicionais. Ou, como consta no final do livro, ela *critica a escola tradicional e abre espaço para um outro modelo de ensino*.

As personagens, presentes na escola, família e comunidade, são: escola – Dr. Boca (diretor), Dona Língua (antiga professora), Dona Consciel (nova professora), Cerebrino (colega de classe), bem como outros; família – Pai-Braço, Mamãe-Olhos, Orelhinha (o filho); comunidade – Dr. Coração (médico), Brinquinho (menina que Orelhinha conheceu na praia). Tais nomes basicamente traduzem o comportamento de cada qual. Comportamento esse, que vai mudando com o tempo.

Todavia, mesmo que essa estória rompa com padrões determinados, apresentando, por exemplo, personagens femininos e masculinos simbolizando amor (Dr. Coração) e demonstrando ternura (Pai-Braço, Mamãe-Olhos) – *O Pai-Braço vendo aquele brilho até então desconhecido, abriu as mãos soltando uma ternura antiga e amassada; A mãe era, agora, olhos suaves que falavam ternamente* – o gênero feminino permanece vinculado ao aspecto externo, seja pela beleza física ou por objetos que a evidencie (ou destaque o corpo), como roupa, calçado, adereço. Neste exemplo, o brinco simboliza o nome da menina: *Foi então que / No sol da tardinha, Um corpinho moreno / Balançou o Orelhinha: / Um biquíni amarelinho, / Tudo era graça, / Encanto... / Ela também era uma orelhinha. / O seu nome? / 'Brinquinho'.*

Nas ilustrações, somente o gênero feminino usa calçado [Mamãe-Olhos – rosa, Dona Consciência – vermelho (fig. 11), Dona Língua – azul (fig. 12)]. E quando o Dr. Boca (fig. 12) aparece ao lado de Dona Língua, não é a boca que está (e que deveria estar) em evidência, mas o bigode. Aliás, esse símbolo representativo da virilidade também está presente no Pai-Braço, ou seja, nos dois personagens masculinos do universo adulto.

FIGURA 11



FONTE: Ilustrações extraídas da estória *Orelhinha orelhudo: sabe nada, sabe tudo!*, p. s/n
FIGURA 12

alegria e o bom humor. Aliás, surpreendente e extraordinariamente capaz, dada é a perfeição. O pai, por sua vez, não participa desse processo já que passa o dia ausente de casa, provavelmente trabalhando.⁸⁶

Estória (trechos): *Mãe assim quero pra mim*

- “Acorda sempre alegre e vai para a cozinha (...)”;
- “Para levar a gente à escola não vai de carro, (...) vai voando. Dá um a das mãos para mim e outra para Biba e ainda leva o bebê pendurado nas costas, (...)”;
- “A gente pode sair de casa no último instante que chega na escola a tempo.”, p. 2 ;
- “Na hora do almoço voltamos do mesmo jeito, ela vai nos buscar enquanto deixa as panelas no fogo.”, p. 4;
- “Tem gente que diz que as camas aqui em casa se arrumam sozinhas e as roupas se lavam, se passam e vão para os armários enquanto ando voando por aí. Nunca tinha pensado nisso, mas era bem capaz que fosse assim mesmo, porque ela nunca pedia para a gente ajudar em nada. Todas as tardes, na hora do lanche, é festa de aniversário (...)”;
- “A gente convida crianças diferentes, (...)”, p. 6
- “Uma vez [o gato] subiu na árvore e não soube descer. Em vez de chamar os bombeiros, mamãe voou até lá e o trouxe de volta. Agora qualquer problema na vizinhança com gatos ou antenas de televisão, enfim, coisas no alto, chamam mamãe. Ela vai. Acho que recebe chamados para combater o mal nos mais diversos lugares do mundo. Nessas horas ela deixa a gente em casa, porque é vôo urgente e rápido demais para crianças. Sempre chega a tempo, embora às vezes no último momento, para salvar os bons e derrotar os maus.”, p. 8;
- “Mamãe diz que isso é coisa que nós inventamos por influência da televisão, que ela não é nenhuma super-mulher, nem anda por aí salvando o mundo.”;
- “- Quer nos enganar? Você é mãe-maravilha. – Vocês exageram porque gostam de mim. – A gente gosta porque você é maravilhosa.”;
- “Mas ela reparou que a gente começou a controlar as saídas de emergência e o tempo que ficava fora.”, p. 10;
- “- Já que andam muito curiosos, vou contar a verdade, às vezes saio sozinha para fazer exercício, não perder a forma, que nem outras mães saem para caminhar ou correr. – Só isso? – De vez em quando vou ao supermercado”, p. 12;
- “Pode ser que você não acredite que exista mãe assim, acho natural, nem meu pai acredita. Ele sai de manhã antes da gente levantar para tomar café com bolo e volta quando a festa de desaniversário já acabou. (...) Já ouvi ele comentar: - O povo inventa cada coisa, dizem que aqui no bairro há uma mulher que voa. Antes que a gente contasse quem era a mulher, a mamãe respondeu: - Você já viu? Ele disse: - Não. – Então não existe.”, p. 14;
- “Eu fiquei preocupado. Biba é menina, o bebê também, e decerto elas vão poder voar e ter panelas mágicas, mas e eu que sou menino? O que vai ser de mim? Sei que não posso ter um bebê na barriga como as mulheres têm, mas nem voar? Mamãe é especial, ela me animou: - Que é isso, a maior parte dos super-heróis são homens. Pura verdade. – E papai? – Deixa pra lá, um dia ele

⁸⁶ Note-se que o pai dessa estória sai de casa antes das crianças levantarem, só retornando no final do dia. Pressupõe-se que ele trabalha, assim como o pai desta, que mesmo participando da educação do filho, subentende-se que seja em tempo menor que a mãe: “Meu pai e minha mãe têm estado muito preocupados, dizem que ando estranho. Por isso, agora que acabei de escrever a história, resolvi mostrar a eles.(...) Eram cinco horas. (...) [Nelsinho] Pegou as folhas e entregou à mãe. À noite, mostrou também ao pai.” *Uma história inacreditável*, p. 12.

descobre que o maravilhoso só acontece para quem acredita. Vai ver que um dia ele descobre. Enquanto isso vamos para a escola voando e temos festa todos os dias.”, p. 16

Esse quadro, além de acentuar os estereótipos gerados em torno da condição feminina (de mãe e dona de casa), também desenha uma mulher acima de qualquer padrão de normalidade, cuja perfeição não encontra limites – executando, resolvendo as coisas como em um toque de magia. Pressupõe-se (e pedimos licença para fazer uma digressão) que para manter tal disposição (alegria, bom humor e, além disso, cuidar da forma física), diante de tarefas difíceis e, muitas vezes, enfadonhas, sem sequer pedir auxílio – até fazendo festas, é necessário transcender a realidade. Em suma, ser mais que *Amélia* e que *Maria*. Obviamente, trata-se de uma estória paradigmática, que traça um modelo de mãe ideal.

Quando, (último exemplo acima), o menino mostra-se preocupado pelo fato de, sendo menino, não poder ter bebê e, principalmente, voar como as mulheres, o que seria o fim, ou o que lhe restava, “O que vai ser de mim?”, sua mãe conforta -o, assegurando-lhe que “à maior parte dos super-heróis são homens”. Quer dizer, além do menino possuir uma visão limitada do mundo que o cerca, é levado a crer pela mãe (o que é pior porque ela é uma forte referência de socialização) que há muito mais super-heróis masculinos, acentuando seu grau de alienação em relação à realidade e, inclusive, reforçando a pretensa e consagrada superioridade masculina, ainda que aqui, quantitativamente.

Embora subir em árvore ou em casas aponte um lado positivo, comumente ligado ao gênero masculino, representando coragem e agilidade, apanhar um gato (ainda que não seja usual) e consertar antenas de televisão, não deixam de ser atividades extensivas ao âmbito doméstico.

E se, por um momento, ela desponta como possível heroína (seguindo o modelo dos super-heróis), combatendo o mal em muitos e variados lugares, isso não aparece em suas ações, mas na presunção do menino. O que se descarta diante da revelação da mãe, de que também dedica um tempo à forma física.

Em suma, essa estória não deixa de reforçar o processo de dominação, na medida em que a mulher, responsável pelo cuidado das crianças e das responsabilidades

domésticas, dá conta de tudo e com muita eficiência, bem como a glorificação de tais funções, que acontece basicamente em termos teóricos. Sabe-se que, independentemente do valor que essas atividades possam ter, estão longe de alcançar um valor social correspondente. Até porque esse ‘heroísmo’ voltado para o gênero feminino é bem diferente daquele que comumente se associa ao gênero masculino. Afora exemplos já analisados,⁸⁷ pode-se ver outros mencionando sua coragem / valentia e/ou prêmio:

- “Como Ratonzélio era grande e metido a valente, só mesmo dois ratinhos levantaram as patas.” *De repente toda história novamente*, p. 22
- “- Filho, juízo! O mundo tá cheio de perseguição. Temos que ser rápidos e corajosos, como você é. Mas pra que ficar brincando com a morte?”, p. 29
- “E tinha outro pedaço [da estória] que dizia como o herói precisava vencer algumas provas e enfrentar algumas dificuldades para se livrar do encantamento.” *Raul da ferrugem azul*, p. 47
- “Quase todo filme americano termina com o herói da história beijando a moça bonita ...” *Menino meio arrepiado*, p. 14

b) inteligência, criatividade, agilidade

- “- Quem quer experimentar? – Eu – disse uma jovem que devia ter a mesma idade de João. – Você é uma menina – espantou-se o menino. – Uma descoberta de gênio! – desdenhou a jovem. – Como é que é, posso ou não posso experimentar? – Olha, acho que esse instrumento é um pouco perigoso para meninas. – Na realidade João não era machista, ele apenas não sabia o que dizer. Contavam-se nos dedos de uma mão quantas vezes ele havia visto uma menina. Vocês sabem, vida de alquimista é cheia de proibições. – Pois eu acho isso coisinha de bebê. A menina, com o orgulho ferido, pegou de João a prancha com rodas [que ele havia criado] e saiu andando com tanta desenvoltura que chamou a atenção de todos. Quando voltou, disse a ele: - Você precisa de peças como esta aqui. - Tirou da roupa um pedaço de ferro em espiral. - Eu dei o nome de mola, vai fazer com que a prancha possa virar para os lados.” *O pequeno alquimista e o elixir da longa vida*, p. 14-15

Esse exemplo rompe com certos preconceitos em relação ao gênero feminino quanto à inteligência e à capacidade. Além de plenamente desenvolvido, eliminando a idéia de que o brinquedo criado pelo menino seria perigoso para meninas, ele prova que também é capaz e criativo. Se o menino João produziu uma prancha com rodas (*skate*), a menina aperfeiçoou-a com uma mola. Porém, respeitando-se a devida época, os *skates* que conhecemos giram às custas da habilidade corporal de quem os utiliza.

c) sabedoria, liderança, prestatividade, afetividade

⁸⁷ No item ‘Distribuição desigual de poder entre gêneros’ foram apresentados vários exemplos dessa ordem.

Apesar destes exemplos, destacando aspectos positivos relacionados ao gênero feminino e, contrariamente, o exemplo contido no item 4.3.4(b) abaixo, trazendo aspectos negativos voltados ao gênero masculino, não apontarem nenhum tipo de relação entre os dois gêneros, optamos por mencioná-los por espelharem e, conseqüentemente, intensificarem comportamentos bastante divergentes segundo o gênero a que pertencem.

- “Deusilea era a árvore mais antiga e mais sábia da floresta. Até as avós das outras árvores já tinham ouvido, quando crianças, muitas histórias sobre ela. Dava todos os tipos de frutos durante o ano todo e estava sempre pronta para servir as árvores que precisassem de ajuda. Quando acontecia algum acidente, por menor que fosse, ela era a primeira a oferecer socorro. Por isso, era muito respeitada e todas a ouviam.” *O 4º soldado da natureza*, p. 6

Percebe-se, assim, que características de maior prestígio como sabedoria, liderança, respeito, aqui atribuídas ao gênero feminino, se fundamentam na prestatividade. Já o poder desempenhado pelo gênero masculino, vinculado ao domínio, conforme ver-se-á mais adiante, assume um caráter predominantemente negativo.

Outra forma contribuidora da naturalização de características distintas entre os gêneros, reside no fato da líder *Deusilea* determinar o uso de armas como *amor e paz*, virtudes chaves daquela que for escolhida para enfrentar uma missão de risco:

- “- Apesar disso, mandarei uma de nós a esta perigosa missão. Mas não pode ser uma árvore comum. Deverá ser uma árvore especial, cheia de amor e paz. E viverá na cidade desde muito pequenina.” *O 4º soldado da natureza*, p. 8

Não esquecendo, inclusive, do domínio exercido pelo gênero masculino, tratado no item 4.2.2(b) acima, referente ao cuidado e controle (benéfico ou maléfico) que ele exerce sobre o gênero feminino, embora esse também seja dotado de poder.

4.3.2 Masculino positivo e negativo

a) fama, poder, criatividade, sabedoria, malandragem

A estória *Bena! Bena! Valeu a pena?* cita nomes famosos (Darwin, Walt Disney, Pedro Bloch: *o próprio autor*, Chico Anísio, Rivelino, Monteiro Lobato, Neil Armstrong...), profissionais/autoridades (presidente, deputado, delegado, papa, ministro da agricultura, cantor, locutor, paraquedista, Tupã, cacique, pajé, Deus, patrão, imitador: *um fenômeno*, músico, instrumentista, cantadores do Nordeste, João Manequinha: *um homem fora do comum, extremamente bondoso e altruísta*, um macaco trapaceiro e apenas uma índia representando o gênero feminino.

O fato de somente uma personagem (comum) do gênero feminino ser mencionada na estória, em contraposição a uma grande variedade de personagens (ilustres) do masculino, ao mesmo tempo em que contribui para manter o feminino excluído da história, reforça a capacidade e a legitimidade do masculino no meio social.

b) arte, criatividade, espontaneidade, hiperatividade

O exemplo abaixo mostra o gênero masculino (protagonista da estória) criando e interpretando uma diversidade de personagens masculinos. Apesar dele também criar dois personagens femininos, estes são ressaltados pelo aspecto físico:

- “Para ele, o bom era fazer rir, dançar e cantar. E na frente do espelho, o artista do riso era ele. Criava mil tipos diferentes, **de rato moço e bonitão a velhinho, de rato desmunhecado a valente. Até de rata se vestia, pintando a cara, pondo brincos e colares, rebolando e cantando com as mãos na cintura ou alisando os cabelos. Depois, vestia-se de velha elegante, agarrava o telefone e telefonava pra Brasília.** Falava cada coisa para o presidente que a gente nem tem coragem de falar. Sozinho fazia **os quatro trapalhões**, juntos ou separados. Cansado de ser **humorista**, virava **mocinho de novela**. (...) Quando o mocinho ia ficando chato (...), soltava um número musical. Agora era **cantor de rock** e achava logo uma guitarra e soltava a voz e soltava o corpo (...). Os ombros subiam e desciam, (...). Em cima da lata de talco, **fazia mágicas com o rabo**. (...). Só que o Quando descobria que seu rabo não era bonito como o de Zelindo, (...) Churulim se encolhia humilhado e chorava. Só que o choro não durava um segundo e lá vinham novas loucuras. Logo, o espelho mostrava um cara de bandido, igual aos dos filmes que via escondido do pai (...). pena não ter ninguém pra ver **o seu bandido em ação, mandando fogo em mocinho metido a besta**. (...) resolveu ser imponente, ficar com a cabeça dura, sem piscar, tudo certinho, como os **locutores de notícias**. Depois, começou a mexer muito com a boca, escondendo os dentes de cima, matraqueando feito um famoso **locutor esportivo**.” *De repente toda história novamente*, p. 11-13

No entanto, o fato de *Churulim* representar diferentes personagens, sendo ou não artistas, de faixa etária e gêneros distintos, hetero ou homossexuais, tendo boa ou má índole, é altamente benéfico pois mostra à criança que ela pode interpretar o que quiser sem pôr em risco ou perder sua identidade.

Outro aspecto positivo pode ser visto na oração: *Quando descobria que seu rabo não era bonito como o de Zelindo, (...) Churulim se encolhia humilhado e chorava. Só que o choro não durava um segundo e lá vinham novas loucuras.*, pois vaidade, direcionada à beleza, e emotividade, tradicionalmente atribuídas ao gênero feminino, também são constitutivas do gênero masculino.

c) personagens heróis, vilões, provocadores de susto e medo

Os exemplos abaixo apontam heróis, vilões etc., geralmente pertencentes ao gênero masculino:

- “- Então, bicho [disse Bena a Bruno], gostei até mais [da tua história]. Mas você vai ver que muita rapaziada, a moçada em geral, vai preferir história em que entra briga, banguê-banguê, xerife, assalto, ladrão, monstro, fantasma, super-homem, homem-morcego, homem-aranha, homem-rã, drácula e alma-do-outro-mundo. Quer dizer que esse João Manequinha existe, mesmo? – Juro.” *Bena! Bena! Valeu a pena?*, p. 25
- “Até que não conseguia mais andar ou gritar, e ficava parada, apavorada, esperando que o perseguidor chegasse. Então, acordava! E não dormia mais, com medo de sonhar outra vez.”; “Pensou nos perigos que a assustavam agora: monstros de filmes, cachorros bravos, corredores escuros, paredes desabando... Todas as coisas assustadoras que via nos pesadelos e (...)”; “A porta estava aberta, mas nada surgiu para assustá-la, nenhum monstro, nem mesmo um monstrinho.” *Três noites de medo*, p.14, 25, 27

Provavelmente tal preferência, e medo, se justifiquem pelo fato do mundo, de domínio masculino, ser divulgado, estando basicamente cercado e coroado de personagens famosos, ilustres, poderosos, do mesmo gênero, conforme já visto no “item a”, e nem sempre possuidores de bom caráter.

Tudo indica que a maneira de apresentar o mundo – destacando o gênero masculino como protagonista da história, e das estórias, e ocultando, o feminino, excluindo-o de qualquer participação e conseqüentes erros / acertos, fracassos / sucessos,

protecionismos / méritos, e circunscrevendo-o em espaços, funções e atitudes, menores e estereotipadas – reforça e legitima cada vez mais esse quadro, na vida real e na ficção.

4.3.3 Feminino negativo

a) imprudência, exagero

- “A Luciana (...) é a pior beijoqueira que eu já vi na vida (...). Já encontrei a Luciana beijando o Alfredão (...); o Pancada, que anda de moto zumbindo dia e noite; O César Augusto, dono da casa mais bonita do bairro; O Fukaya, O Salada, o (...). Outro dia, coitada, foi legal! (...) O Otávio tinha enganchado o aparelho dele no da Luciana e os dois ficaram presos pela própria boca. A rua inteira deu risada. Foi o beijo mais demorado (...) e só acabou porque a dona Dirce levou os dois correndo no dentista...” *Menino meio arrepiado*, p. 14

Esse exemplo diz que o gênero feminino não deve se exceder, saindo por aí beijando todo mundo, que isso não é próprio da feminilidade. Apesar do incidente ter sido iniciado pelo gênero masculino, ou melhor, pelo enrosco do aparelho dentário de Otávio no da Luciana, tornando-se, os dois, alvo de caçoadas, o gênero feminino foi mais criticado: Luciana beija muito, e mal; *coitada, foi legal* o que aconteceu.

O exemplo também associa o gênero masculino a bens materiais (um possui moto; outro, a casa mais bonita), à profissão (dentista), e o gênero feminino (dona Dirce) aos cuidados de, às responsabilidades com, à ocupação. Associações essas, tipicamente tradicionais.

4.3.4 Masculino negativo

a) poder, egoísmo, desigualdade social

- Deus pergunta ao anjo Rafael: “- Mas quem dividiu os grandes continentes em países? Por que alguns são tão grandes e outros tão pobres? – Os homens, Senhor. Os homens fizeram assim... – E essas pessoas usando roupas tão ricas e belas, quem são? – São reis, imperadores, príncipes, autoridades... Eles governam os países, estados e cidades. – E esses outros? – São os políticos. Eles também são governantes. – Reis, políticos, autoridades... Imaginava-os (...) que seriam pessoas simples, desinteressadas (...). – Eu sei, Senhor. No entanto eles estão cobertos de medalhas e honrarias, mais preocupados com prestígio, privilégios e rendas do que em trabalhar pelo povo que representam e governam. Poucos se dedicam verdadeiramente ao bem comum.” *A parábola do planeta azul*, p. 11-12

Nesse exemplo, em que se menciona a atuação dos homens perante o mundo na função de políticos, imperadores, autoridades etc., e da desigualdade social por eles promovida, a respectiva ilustração (fig. 13, p. seguinte) mostra 04 crianças (02 em destaque), 02 mulheres (em destaque) e apenas 01 homem (parte do rosto) representando os mais pobres. Ou seja: mesmo que o gênero feminino esteja ausente do discurso, ele, bem como as crianças, simbolizam as camadas mais oprimidas da população. Isso contribui, não só para reforçar a presença do gênero masculino na esfera pública – legitimada socialmente (apesar da má administração), pois é inerente à masculinidade, serve ainda para ressaltar-lhe o caráter egoísta, obviamente negado à feminilidade.

FIGURA 13



FONTE: Ilustração extraída da estória *A parábola do planeta azul*, p. 11

b) autoritarismo, (ir)racionalidade

- “- Está bem, Rafael, está bem... Você conseguiu me fazer desistir de pôr fim à Terra. Vou lhes dar mais uma chance. Porém da próxima vez não haverá desculpas que me impedirão de praticar justiça. Quero encontrar a Terra como a criei... Quero encontrar os homens vivendo como verdadeiros irmãos, desfrutando em igualdade as riquezas que criei. Vai e transmite meu recado a eles. Entendeu, Rafael?” *A parábola do planeta azul*, p. 29

Se, no exemplo anterior, Deus questiona as desigualdades, aqui mostra-se autoritário e vingativo, apesar do anseio por um mundo justo e acabar usando de bom senso. Contudo, seu senso de justiça beira a irracionalidade já que fazer justiça seria (também) destruir a Terra.

* * *

Apesar dos dois gêneros transitarem pelos pólos positivo e negativo, vê-se que a distribuição de poder entre eles não se encaminha na mesma proporção, cujo maior grau está direcionado ao gênero masculino, ocorrendo direta ou indiretamente, dependendo das funções exercidas por ambos e/ou das características que os compõem.

Uma leitura rápida e geral desse capítulo revela que, mesmo em situações desprovidas de uma relação hierárquica – dominante / dominado –, o número de aspectos positivos atribuídos a um gênero é mais elevado do que os atribuídos ao outro. Revela, inclusive, a supremacia do gênero masculino não somente pela maior presença ocupada no espaço social ou pelo maior grau de prestígio desfrutado, mas por indicar mais liberdade até em situações inadequadas, não apresentando um comportamento devido, e nem sempre sendo censurado à altura ou sequer questionado por isso.

E, levando-se em conta as representações que cercam os gênero feminino / masculino nas distintas e variadas áreas e condições aqui expressas, ao mesmo tempo em que não deixam de manifestar uma relação quase que permanente envolvendo dominante / dominado, concorrendo fatalmente para um desequilíbrio na distribuição de poder, também colaboram para que a estrutura das distâncias entre eles se mantenha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não resta dúvida de que a literatura infantil também tem contribuído assiduamente para reproduzir a divisão dos gêneros no meio social, corroborando à representação de uma essência feminina e outra masculina. As histórias estudadas são reveladoras da rigidez desses conceitos, da resistência em desnaturalizá-los. O capítulo 3, por exemplo, mostra que diversas atividades consideradas trabalho, e que se situam na esfera pública, são basicamente desempenhadas pelos homens, ao passo que as domésticas, pelas mulheres, incluindo as extensivas a esse âmbito, e altamente limitadas.

Ainda que os homens figurem como coadjuvantes na responsabilidade com as crianças, seja referente à educação ou aos cuidados de uma maneira geral, tal participação está longe de alcançar uma proporção equivalente. Sem falar na existência de um padrão diferente apresentado pelos homens e pelas mulheres ao desenvolverem atividades semelhantes. As distinções também estão presentes em outras ações exercidas por eles, independente do espaço ou da função que ocupem. Vê-se, portanto, que as relações de gênero são atravessadas pelas relações de poder (SCOTT, 1985), já que as funções desempenhadas por ambos pode variar conforme o espaço e o valor econômico ou social atribuídos.

Se, na discussão voltada ao privado e público (capítulo 3), denunciemos o antagonismo envolvendo os dois gêneros na distribuição de atividades, espaço, comportamento e de valores sociais respectivos, na discussão sobre o poder (capítulo 4) procuramos ir além, oferecendo uma ampla variedade de situações evidenciando a suposta superioridade de um em detrimento do outro, ainda que as relações entre eles oscile nos pólos positivo e negativo (ELIAS, 1970). Nas representações de masculinidade e feminilidade estão registradas inúmeras características que corroboram para reforçar não somente atuações diferentes conforme o gênero, mas também e principalmente o grau hierárquico que os distancia (BOURDIEU, 1995, 1999).

Dentre as vantagens atribuídas ao gênero masculino, incluem-se: maior presença no espaço social; maior grau de poder, autoridade, prestígio e capacidade – intelectual, física, artística, científica – aplicados ou mencionados na relação direta e indireta com o gênero feminino, e também fora dela; facilidade de transgressão.

Nos momentos em que o gênero feminino assume um lugar positivo na relação com o gênero masculino (então negativo), suas qualidades são sobretudo femininas no sentido tradicional – capricho, reserva, elegância, prestatividade – aspectos que, junto ao trabalho doméstico, reaparecem, inclusive, ao desempenhar funções mais valorizadas, comumente associadas ao gênero masculino – como persuasão, coragem, liderança. Em outras palavras, mesmo que o gênero feminino procure fugir a um padrão típico, sendo associado a questões de liderança e inteligência, por exemplo, essas obedecem a um confinamento específico, direcionadas ao bem estar do próximo e, ao mesmo tempo, apontando um vínculo com as funções domésticas. Logo, longe de alcançar e ameaçar a elevada posição ocupada pelo gênero masculino, dada a extensão e a variedade de qualidades que o representam, realçando seu predomínio.

Além da condição de subordinado ao gênero masculino, os aspectos predominantemente negativos conferidos ao feminino se revelam pela imprudência, fofoca, futilidade, dificuldade em socializar os filhos e autoritarismo em relação aos alunos. Quanto ao gênero masculino, eles se constituem de barulho, embriaguez, desleixo, nocividade, marginalidade, má administração do poder público, egoísmo, disposição para vingança, autoritarismo em relação à esposa, ao filho e também ao exercer o poder na escola.

Esse conjunto de traços representativos dos gêneros, cuja disposição transita nos dois pólos, revela ainda que o grau de inferioridade em torno do gênero feminino curiosamente se manifesta pelo menor número de vezes em que está associado a aspectos positivos em contraposição a um número mais expressivo de aspectos negativos. Número esse, ligeiramente menor que os aspectos negativos e positivos relacionados ao gênero masculino, equivalentes entre si. No entanto, exceto por um

exemplo em que o gênero feminino se mostra autoritário,⁸⁸ é o gênero masculino quem, de fato, percorre as vias da transgressão, se excedendo em algumas atitudes, cometendo vários tipos de violência.

Sob outro ângulo, pensamos que esse significativo grau de transgressão conferido ao gênero masculino, ao mesmo tempo em que reforça sua virilidade (mesmo por vias negativas, pois ela também se constitui no exercício da violência), lhe outorga maior grau de liberdade. É bastante comum a sociedade justificar certas ações exercidas pelos meninos ou homens, e condená-las se forem exercidas por meninas ou mulheres; não significando que as aceite plenamente, mas sendo mais complacente com o gênero masculino.

Embora algumas histórias contemporâneas rompam com certos padrões veiculados nas histórias tradicionais, como a supremacia do gênero masculino e, conseqüentemente a opressão do feminino, outros fatores devem ser considerados, sobretudo o grau menor de autoridade e poder conferido às mulheres. Sem falar que as respectivas ilustrações tendem, inclusive, a reproduzir os padrões dominantes de comportamento, revelados principalmente através das vestimentas e ornamentos que compõem as(os) personagens.

O caráter assimétrico que norteia as relações sociais entre os dois gêneros em muitas das histórias, traz à tona vários conflitos, atingindo sobremaneira as crianças. Submetidas à interferência dos adultos na produção, crítica, difusão e escolha desses textos, não deixam de fortalecer e reproduzir seus modelos de identificação, originados na família, bem como a idéia de que sejam naturais, e sempre centrados na representação do que vem a ser “feminilidade” e “masculinidade”.

Voltando às características que as constitui, vê-se que elas muitas vezes estão marcadas por uma relação antagônica, segundo BOURDIEU (1995, 1999), por pares opostos (forte / fraco, superior / inferior, grande / pequeno) . Assim, um gênero dócil, prestativo, submisso, frágil, medroso, menos desenvolvido intelectualmente e destinado à maternidade só pode, obviamente, contar com a proteção de alguém forte,

⁸⁸ Ainda assim, exercendo um menor grau hierárquico (na função de professora) em relação ao gênero masculino (na função de diretor) e também autoritário.

decidido, corajoso, inteligente, provedor ⁸⁹ e até sujeito a cometer maldades. Características que provavelmente se acentuam diante de um universo amplo e diversificado de personagens masculinos (reais ou fictícios), dotado e exercedor de alto grau de fascínio, e que se contrapõe a outro, restrito, sem brilho, destituído de valor e encantamento, integrado sobretudo por personagens femininos.

Outro aspecto contribuidor da identificação das crianças com esses tipos fixos relaciona-se ao contexto das histórias, muitas vezes ligados à família e à escola – instâncias primeiras e poderosas de socialização. Provavelmente, levando as mensagens ou os comportamentos emitidos pelas(os) personagens a assumir uma força ainda maior junto ao processo de internalização das(os) leitoras(es).

Os múltiplos caminhos de intervenção da literatura junto ao público infantil, assegurados também quando difundidos por uma instituição de ensino, revelam o acentuado grau de responsabilidade embutido nessa arte. Não esquecendo que sua função básica consiste em prazer e distração. Canais esses, abertos à fantasia e à liberdade e, portanto, devendo ser isentos de qualquer interferência nociva ao desenvolvimento das crianças.

Considerando as distintas representações em torno dos gêneros expressas nas histórias, sobretudo pela probabilidade desses modelos refletirem-se na prática social, registra-se certo comprometimento da literatura infantil na internalização de valores dominantes pelas crianças, ainda que não seja a principal fonte de socialização e nem nela se encerre. Instâncias como família, escola, televisão, igreja e estado, captam, (re)produzem, norteiam e/ou regulam esses modelos sociais, propagados na relação entre adultos, deles para com as crianças e dessas entre si. Mas mesmo sendo vários os instrumentos direcionados a esse fim comum, isso não exime a literatura da cumplicidade nesse processo participativo.

Se, por um lado, as crianças podem revelar certa resistência em reproduzirem esses padrões socialmente impostos, significando que mesmo ditados de cima nem

⁸⁹ Essa distinção de comportamento dos gêneros foi também detectada na concepção de meninas e meninos observados na pesquisa realizada por Andréa F. CECHIN. *O cotidiano de uma escola infantil e a construção da identidade de gênero das crianças*. Porto Alegre: PUCRS, 1996.

sempre conseguem uma total adesão (AMARAL, 1997, 2000a-b; CECHIN, 1996), por outro, não se pode negar que as características enunciadas nas histórias, atribuídas aos gêneros feminino e masculino, funcionam como parâmetro a ser adotado e reproduzidas no cotidiano desses seres em formação.

As atuações das meninas e dos meninos nos momentos lúdicos, bem como os laços de intimidade estabelecidos entre si, podem variar conforme o gênero a que pertençam (AMARAL, 2000b; CECHIN, 1996). E a propensão a aderir aos conteúdos vigentes nessa literatura ou a reforçá-los, paradoxal e ironicamente, caminhará na razão direta do envolvimento que possam ter com ela.

Cremos que semelhante dinâmica acompanha o adulto – dominante e dominado – no ato de produção, justamente por se valer de instrumentos de conhecimento que os dois possuem em comum (herança adquirida no meio social), e que, segundo BOURDIEU (1995, 1999), trata-se da forma incorporada da relação de dominação. Ambos os gêneros têm se mostrado co-responsáveis na elaboração desses conteúdos em proporção idêntica, diferenciando-se, contudo, nas ilustrações, área predominante do gênero feminino. E que as ilustrações fortalecem o significado, confirmando-o, complementando-o ou informando por ele. Essa *fidelidade* (qualitativa e quantitativa) do gênero feminino é uma prova incisiva de sua contribuição à própria dominação.

Mas, estando dominante ou dominado, a força de uma instituição inscrita há milênios *na objetividade das estruturas sociais e na subjetividade das estruturas mentais*, conforme se refere BOURDIEU, é capaz de envolver as mais esclarecidas das pessoas (como Kant, Sartre, Freud ou Lacan) na medida em que extraem “de um inconsciente impensado, os instrumentos de pensamento que [usam] para tentar pensar o inconsciente”, gerando, assim, determinado conhecimento sobre a diferença entre os sexos. Diz ele:

...a prejudicial suspeita que pesa muitas vezes sobre os escritos masculinos a respeito da diferença entre os sexos não é inteiramente infundada. Não só porque o analista, que está envolvido por aquilo que ele crê compreender, pode, obedecendo sem perceber a intenções justificativas, tomar pressupostos que ele próprio adotou como revelações sobre os

pressupostos dos agentes. Mas sobretudo porque, ao lidar com [tal instituição], e não tendo, portanto, para pensar a oposição entre o masculino e o feminino mais que um espírito estruturado segundo esta oposição, ele se expõe a usar, como instrumentos de conhecimento, esquemas de percepção e de pensamento que ele deveria tratar como objetos de conhecimento.”(BOURDIEU, 1999, p. 137-138)

Centrando-nos nas representações dos gêneros feminino e masculino apresentadas neste estudo, nos inquietamos muito diante do alcance que possam ter junto ao processo de internalização no qual ficam submetidas as crianças na faixa etária de 08-09 anos. Por ser uma fase de “leitor em processo”, de desafios e questionamentos (COELHO, 2000b), mas aquém do estágio das operações formais (11-12 anos), no qual ocorre a reflexão completa (PIAGET, 1961), elas ficam bastante subordinadas às sua mensagens. Trata-se de uma fase, portanto, voltada à percepção dos sentidos, de alta introjeção do social.

Considerando os canais de que dispõe a literatura infantil para interagir no universo dessas crianças, acrescida da licenciosidade poética que, a exemplo das outras artes, pode brincar com as palavras e com os significados, expressando-se de diferentes formas e linguagens (também atribuindo vida aos objetos, aos seres fantásticos, às plantas; bem como fala humana às aves, aos animais etc.), vemos que a magia e a atração sustentadas nesses magníficos e infinitos caminhos fantasiosos muitas vezes contrastam (ou se chocam) com outros percursos limitados e perversos, imbuídos de preconceitos subjacentes, como os sexistas. Em suma, liberdade, encanto e utilidade (alegria, diversão e crescimento) fazem frente à opressão e ao prejuízo (tormento, retrocesso, burrice) – tão prematuramente e, por isso mesmo, fadados a se repetir e a se eternizar nessas mentes mais desarmadas.

Quando uma instituição como a escola, na sua prática pedagógica, difunde textos com semelhante caráter, isentos de uma leitura crítica adequada, ficamos a nos perguntar onde estará sua legitimidade? Que saber é esse que incorpora na sua pirâmide (in)formativa questões das mais relevantes mas simultaneamente as exercita sob uma ótica tão precária, quer pelo desconhecimento, quer pela omissão?

Na escola pesquisada (conforme comentamos na introdução), o sexismo se expressava de amplas maneiras. E obviamente que, se as(os) professoras(es), bem como o corpo dirigente, não demonstravam estar a par das questões de gênero (possuindo um conhecimento teórico básico), não poderiam propor mudanças significativas, essenciais. Por um lado, isso reflete a força da internalização de valores dos quais todas(os) ficamos sujeitas(os) – a essa *biologização do social*, mas, por outro, não justifica que na época específica ela permanecesse completamente alheia a tais questões.⁹⁰ Provavelmente também deixando de haver uma cobrança representativa (ou qualquer cobrança) nesse sentido advinda das mães e dos pais das crianças ali confiadas.

Embora os paradigmas emergentes sirvam de guia às histórias infantis contemporâneas (fantasistas, híbridas, realistas), independente do grau de realidade que essas possam traduzir, os paradigmas tradicionais ainda circulam livremente entre muitas delas reafirmando um gosto literário suspeito, não extensivo à sociedade em geral, na medida em que essas histórias encobrem as diferenças e conflitos nela existentes, veiculando conceitos e padrões comportamentais ultrapassados.

Conforme informamos no capítulo 1, nas décadas de 1970 e 1980, equipes da Fundação Carlos Chagas também manifestaram atitudes críticas (projeto de pesquisa de orientação sócio-política) em torno de valores como esses (discriminação das mulheres, desrespeito à criança), característicos da sociedade tradicional burguesa,

⁹⁰ 1. Lembramos que se tratava de uma escola particular de classe e porte médios, localizada em um bairro próximo do centro, em Curitiba, cujas professoras possuíam nível universitário. Ou seja, inserida em um contexto bem diferente das dificuldades enfrentadas por uma escola de poucos recursos, por exemplo, localizada em um meio de difícil acesso, onde as informações custam para chegar. 2. Conforme tratado no capítulo 1, não se pode perder de vista o período em que a temática vinculada ao *gênero* tem estado presente na nossa sociedade, seja nas universidades em geral, seja em movimentos militantes etc. 3. Desde 1995, o Ministério da Educação tem procurado melhorar a qualidade dos livros didáticos (ensino fundamental) utilizados pelas escolas públicas brasileiras. Em 1997 foi realizada a avaliação dos livros didáticos de 1ª à 4ª série, inscritos no PNLD (Programa Nacional de Livros Didáticos), na qual uma das preocupações se centrava nas noções preconceituosas e discriminatórias (de sexo, de raça etc.), e que resultou na publicação do *Guia dos Livros Didáticos de 1ª a 4ª série* distribuído às escolas, visando facilitar a escolha do livro pelo(a) professor(a).

gerando mudanças importantes sobretudo no campo do extraliterário. (COELHO, (2000a) ⁹¹

Independente de tais conteúdos serem enquadrados ou não no campo literário, ao permearem as histórias infantis, igualmente desqualificam parte do papel da escola que as acolhe e as divulga tal qual as recebe, indiferente às necessidades e aos desejos da criança, da família, da sua comunidade; revelando, conseqüentemente, obstáculos e limites em suas ações, bem como na expressão e criação da criança.

Daí a inevitável pergunta: o que as(os) profissionais de educação, escritoras(es), editoras(es), governantes, mães e pais, cidadãos e cidadãos *querem* com a insistente manutenção dessa literatura sexista? E outra: que sociedade é essa que se diz democrática e, ao mesmo tempo, desrespeita as crianças e se omite diante das desigualdades voltadas às mulheres, que é complacente às distorções de suas identidades se fechando às perspectivas de uma sociedade mais humana?

Apesar da literatura sobre gênero lançar luz, não dá conta de uma explicação que traga respostas decisivas à transformação dessa assimetria entre os gêneros feminino / masculino, contribuidora e mantenedora da dominação masculina. Também o ritmo das práticas não poderia acompanhar o avanço teórico, sobretudo quando e porque envolve medidas inovadoras que entram em confronto com outras, resistentes e retrógradas. Sem falar que o processamento da necessária alteração mental e corporal, além de ser afetado pela criação de novas estratégias que visam interrompê-lo, depende do tempo em que as mulheres continuem ocupando, ‘na produção e na

⁹¹ Note-se, no entanto, que a FNLIJ (Fundação Nacional de Livros Infantis e Juvenis), já referida no capítulo 1 (NR 15), e que também desempenha uma função social importante, provavelmente não tem se voltado para essas questões. Esclarecemos que ela recebe das editoras as primeiras edições dos livros publicados, anualmente, para análise e seleção. Depois de lidos, são selecionados os livros de melhor qualidade para fazer parte do *acervo básico* dessa fundação, criado entre 1968 e 1975, com o objetivo de orientar a compra de um acervo inicial por Secretarias de Educação, escolas e bibliotecas. Desse acervo básico surgiu a seleção [*Altamente Recomendáveis*](#) (FNLIJ) aos dez melhores livros nas categorias: criança, jovem, imagem, poesia, informativo, tradução, cujos criadores e editores têm recebido a láurea *Altamente Recomendável*, criada em 1975. Porém, com relação à tomada de providências pela FNLIJ acerca dos *preconceitos de gênero* (e desses não mais permearem as histórias infantis, especialmente as premiadas), não conseguimos levantar informações precisas, apesar de tê-las solicitado recente e repetidamente via e-mail.

reprodução do capital simbólico, a posição diminuída que é o verdadeiro fundamento da inferioridade do status que lhes atribui o sistema simbólico e, através dele, toda a organização social.” (BOURDIEU (1995, p. 176)

Todavia, deve-se considerar a possibilidade de transformação nas relações entre os gêneros, viabilizada pelas distintas instâncias sociais e seus múltiplos caminhos, recursos pelos quais a literatura infantil pode fazer a sua parte, assumindo um compromisso à altura da liberdade que detém e do valor que se atribui. Isso requer esforço e, sobretudo, *coragem*.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J-C. Pratiques sociales, representations sociales. In: **Pratiques sociales et représentations**. Paris: PUF, 1994. p. 217-238.

AMARAL, C. **A (re)produção de padrões sexistas na escola**. Pesquisa desenvolvida em uma escola particular de Curitiba, de educação infantil e ensino fundamental, durante o curso de Ciências Sociais, maio a julho, 1997.

_____. _____. In: **1º Congresso de humanidades: diálogo de saberes**, Curitiba. Resumos... Curitiba: Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes/UFPR: Editoração eletrônica, 2000b. p. 239.

_____. Na escola Joãozinho e Mariazinha também vão “com as outras” crianças: a reprodução de padrões sexistas na escola. In: **Fazendo gênero 4: cultura, política e sexualidade no século XXI**, 2000, Florianópolis. Caderno de Resumos. Florianópolis: UFSC: 2000a, p. 51-52

American Heritage Dictionary of the English Language. 4th Houghton Mifflin Company, 2000.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

_____. **Da violência**. Trindade, Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1985.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed., Rio de Janeiro: JC Editora, 1981.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. A dominação masculina. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRS, v. 20, n.2, p. 133-184, jul./dez. 1995.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

BRUSCHINI, C.; LOMBARDI, M. R. Instruídas e trabalhadeiras: trabalho feminino no final do século XX. **Cadernos pagu: desafios da equidade**. Revista do Núcleo de Estudos de Gênero – PAGU. São Paulo: UNICAMP, (17/18) 2001/02. p. 157-196.

CADEMARTORI, Lúgia. **O que é literatura infantil**. 2. ed., São Paulo: Brasiliense, 1986.

Cambridge International Dictionary of English. Cambridge: Cambridge University, 1995.

CARVALHO, B. V. **A literatura infantil: visão histórica e crítica**. 3. ed., São Paulo: Global Editora, 1984.

CECHIN, Andréa F. **O cotidiano de uma escola infantil e a construção da identidade de gênero das crianças**. Porto Alegre, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS.

CHODOROW, Nancy. Estrutura familiar e personalidade feminina. In: ROSALDO, Michelle. & LAMPHERE, Louise. (coords.) **A mulher, a cultura e a sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 65- 94.

COELHO, N. N. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Peirópolis, 2000a.

_____. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000b.

_____. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil (das origens européias ao Brasil contemporâneo)**. 3. ed., São Paulo: Quirón, 1985.

COSTA, A; BRUSCHINI, C. Uma contribuição ímpar: os cadernos de pesquisa e a consolidação dos estudos de gênero. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**. São Paulo: FCC, 1992, n. 80, p. 91-99.

CUNHA, Maria A. A. **Literatura infantil Teoria e prática**. 18. ed., São Paulo: Ática, 1999.

Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

_____. **Educação e sociologia**. 7. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1967.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: JOVCHELOVITC, S. & GUARESCHI, P. (orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 261-293.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

_____. **Introdução à sociologia.** Lisboa: Edições 70, 1970.

_____. **O processo civilizador: uma história dos costumes.** 2. ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1994.

FLAX, Jane. **Psicoanálisis y feminismo. Pensamientos fragmentários.** Madrid: Ediciones Cátedra, S.A., 1995.

FONSECA, Ana J. M. S. da. **A identidade masculina segundo Robert Bly: o paradoxo entre o real e o imaginado.** Lisboa, 1998, 155f. Dissertação (Mestrado em Estudos Americanos) – Setor de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Aberta.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.

GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta.** Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1982.

GÓES, Lúcia P. **Introdução à literatura infantil e juvenil.** São Paulo: Pioneira, 1984.

GONÇALVES, Marco A. Produção e significado da diferença: re-visitando o gênero na antropologia. **Lugar Primeiro.** Rio de Janeiro: PPGSA/IFCS/UFRJ, n.4, 2000. Disponível em: <http://www.enfoques.ifcs.ufrj.br/> Acesso em: 22 set. 2002.

GROPPO, L. A. **Juventude : ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas.** Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. Educação & realidade. Porto Alegre: UFRS, v. 22, nº2, jul./dez., 1997.

HEILBORN, Maria L. Fazendo gênero? A antropologia da mulher no Brasil. In: COSTA, Albertina & BRUSCHINI, Cristina (Orgs). **Uma questão de gênero.** São Paulo : Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 93-126.

HITA, Maria G. Masculino, feminino, plural. **Cadernos Pagu.** Campinas: UNICAMP, v.13, p. 371-383, 1999.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (org.). **Les représentations sociales.** Paris: PUF, 1989. p. 31-61.

JOVCHELOVICH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: JOVCHELOVITC, S. & GUARESCHI, P. (orgs.). **Textos em ...** p. 63-85.

LAJOLO, Marisa. Circulação e consumo do livro infantil brasileiro: um percurso marcado. In: KHÉDE, Sonia S. (Org.) **Literatura infanto-juvenil...** 1986, p. 43-55.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MACHADO, Lia. Z. Introdução. In: COSTA, A; BRUSCHINI, C. (orgs.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos / FCC, 1992.

MEAD, Margareth. **Sexo e temperamento**. São Paulo : Editora Perspectiva, [1935]1988.

MINAYO, M. C. O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica. In: JOVCHELOVITC, S. & GUARESCHI, P. (orgs.). **Textos em ...** p. 89-111.

MOSCOVICI, S. Sobre as representações sociais. **Ecole des Hautes Etudes em Sciences Sociales**. Paris, s/d (texto em mimeo, SCHULZE, Clélia (trad.) – UFSC, 1985. 33p.

_____. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa. Aurélio B. de H. Ferreira, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

ORTNER, Sherry. Está a mulher para o homem assim como a natureza para a cultura? In: ROSALDO, M. & LAMPHERE, L. (coords.). **A mulher...** p. 95-120.

_____. & WHITEHEAD, Harriet (eds.). **Sexual meanings: the cultural construction of gender and sexuality**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

PIAGET, J. **Psicologia da inteligência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961. p. 161-204.

ROSALDO, M. A mulher, a cultura e a sociedade: uma revisão teórica. In: ROSALDO, M. & LAMPHERE, L. **A mulher, a cultura e a sociedade**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1979. p. 33-64.

_____. & LAMPHERE, L. (coords.) **A mulher, a cultura e a sociedade**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1979.

ROSEMBERG, F. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global Editora, 1985.

RUBIN, Gayle. The traffic in women: notes on the political economy of sex. In: REITER, Rayna (org.). **Towards na anthropology of women**. New York: Monthly Review, 1975. p. 159-205.

SAFFIOTI, Heleieth. Primórdios do conceito de gênero. **Cadernos Pagu**. Campinas: UNICAMP, v. 12, p. 157-163, 1999.

SANDRONI, Laura C. O nacionalismo na literatura infantil no início do século XX. In: KHÉDE, Sonia S. (Org.) **Literatura infanto-juvenil um gênero polêmico**. 2. ed., Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986, p. 31-42.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRS, v. 20, n.2, jul./dez. 1995.

TOSCANO, Moema. & GOLDENBERG, Miriam. **A revolução das mulheres: um balanço do feminismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Revan, 1992.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 4. ed., São Paulo: Global, 1985.

_____; MAGALHÃES, Ligia C. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1984.

SITES CONSULTADOS

www.andifes.org.br

www.educacao.gov.br

www.fnli.org.br

www.stf.gov.br

www.stj.gov.br

www.tj.gov.br

www.tj.pr.gov.br

www.tj.pr.gov.br/links/index.asp

LIVROS DE LITERATURA INFANTIL PESQUISADOS

ALMEIDA, Fernanda Lopes de; LINARES, Alcy. **Pinote, o fracote e Janjão, o fortão**. 5. ed., São Paulo: Ática, 1986.

AZEVEDO, Ricardo. **Menino meio arrepiado**. São Paulo: Ática, 1995, 23p.

BANDEIRA, Pedro; ONO, Walter (Ilustrações). **As cores de Laurinha**. 2. ed., São Paulo: Hamburg, 1994, 61p.

BASSI, Naava. **O despertar de Doradue**. São Paulo: Ed. Paulinas, 1987, 32p. Ilustrações Fredy Galan.

BLOCH, Pedro. **Bena! Bena! Valeu a pena?** São Paulo: Moderna, 1984, 39p. Ilustrações de Walter Ono.

BONATO, Marco Antonio. **O 4º soldado da natureza**. São Paulo: FTD, 1992, 16p.

BRANCO, Samuel Murgel. **O saci e a reciclagem do lixo**. 4. ed., São Paulo: Moderna, 1994, 16p.

CARRARO, Fernando. **A parábola do planeta azul**. São Paulo: FTD, 1991, 32p. Ilustrações de Avelino Guedes.

CUNHA, Leo. **Sonho passado a limpo**. São Paulo: Ática, 1996, 23p. Ilustrações de Aldemir Martins.

DADÍ. **Fauna das cidades II**. São Paulo: FTD, 1992, 32p.

DREWNICK, Raul. **Uma história inacreditável**. São Paulo: FTD, 1990, 21p. Ilustrações de Paulo Ricardo Dantas.

FRANÇA, Gladys. **Kauê o pintinho mágico**. 2. ed., Curitiba: Arco-Íris, 1993, 10p. Ilustrações de Mara Toledo.

GALDINO, Luiz. **O matador de passarinhos**. 5. ed., São Paulo: Moderna, 1996, 40p. Ilustrações de Attílio.

GRANT, Eva. **Eu nunca vou crescer?** 2. ed., São Paulo: Ática, 1991, 31p. Ilustrações de Susan Lexa, tradução e adaptação de Fernanda Lopes de Almeida.

JOSÉ, Elias. **De repente toda história novamente**. 5. ed., São Paulo: FTD, 1988, 47p. Ilustrações de Eva Furnari.

LARREULA, E. CAPDEVILA, R. **Bruxa Onilda e a macaca**. 6. ed., São Paulo: Scipione, 1995, 31p.

_____. **Bruxa Onilda vai à festa**. São Paulo: Scipione, 1991 31p.

_____. **Bruxa Onilda vai a Nova Iorque**. São Paulo: Scipione, 1995, 31p. Trad. de Monica Stahel.

_____. **O casamento da Bruxa Onilda**. 6. ed., São Paulo: Scipione, 1994, 31p.

LIMA, Edy. **Mãe assim quero pra mim**. São Paulo: Melhoramentos, 1988, 16p. Ilustrações de Marlette Menezes.

MACHADO, Ana Maria. **Raul da ferrugem azul**. (1. ed., 1979) 21. ed., Rio de Janeiro: Salamandra, s/d, 47p. Ilustrações de Patrícia Gwinner.

MAGALHÃES, Roberto. **Orelhinha orelhudo: sabe nada, sabe tudo!** São Paulo: Ed. Do Brasil, 1985, 54p. Ilustrações de Terê.

MARQUES, Rozina Guarnieri. **Um dia de gato**. 3. ed., São Paulo: Scipione, 1995, 24p. Ilustrações de Daisy Startari.

MORAES, Antonieta Dias de. **Será que a noite é um pássaro?** 2. ed., São Paulo: FTD, 1988, 32p. Ilustrações de Edu.

OLIVEIRA, Teresinha Cauhi de. - **Boa-noite, dona lua**. 5. ed., São Paulo: FTD, 1991, 32p. Ilustrações de Cecília Yamamoto Paz.

RIOS, Rosana. **Jacupará, a jacutinga**. São Paulo: Scipione, 1993, 16p. Ilustrações de Cecília Iwashita.

_____. **Três noites de medo**. 3. ed., São Paulo: Moderna, 1995, 31p. Ilustrações de Miadaira.

ROCHA, Ruth. **Enquanto o mundo pega fogo**. 6. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira 1984, 31p. Ilustrações de Walter Ono.

_____. **O piquenique do Catapimba**. 5. ed., São Paulo: Rocco, 1994, 22p. Ilustrações de Ivan Zigg.

_____. **Quando eu comecei a crescer**. São Paulo: Ática, 1996. Ilustrações de Walter Ono.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Marinho, o marinheiro e outras histórias**. São Paulo: Quinteto Editorial Ltda., 1988, 31p. Ilustrações de Ennio L. Possebon.

SILVA, Patrícia. **O vaga-lume pisca-pisca**. 3. ed., São Paulo: Ed. Paulinas, 1984, 24p. Ilustrações de Enrique S. Martin.

SOUZA, Flávio de. **Papai, vovô e eu**. São Paulo: Moderna, 1986, 15p. Ilustrações de Paulo Tenente.

SYPRIANO, Lilian. **Quem matou Honorato, o rato?** Belo Horizonte: Formato, 1987, 35p. Ilustrações de Cláudio Martins.

TRIGO, Márcio. **O pequeno alquimista**. 2. ed., São Paulo: Ática, 1995, 23p.. Ilustrações de Mariana Massarani.

_____. **O pequeno alquimista e o elixir da longa vida**. São Paulo: Ática, 1996, 31p. Ilustrações de Mariana Massarani.

ZELONKY, Joy. **Meu melhor amigo se mudou**. (1. ed., 1991) 4. ed., São Paulo: Ática, s/d, 31p. Ilustrações de Angela Adams, tradução e adaptação de Fernanda Lopes de Almeida.

